

Utviklingsprosjekter i skolen

En studie av hemmende og fremmende faktorer i arbeidet med prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa"



"Reis ikke for å komme frem, men for å reise" – Johann Wolfgang von Goethe

Marit Katrine Edvardsen og Silje Hegelstad Undheim

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse, mai 2008

NLA Høgskolen

Forord

En masteroppgave blir ikke til i en håndvending. Det har vi erfart. Ved å se vår skriveprosess i et systemperspektiv, ser vi at det er flere som har bidratt til at vi nå er i havn.

Takk til informantene våre og ledelsen for prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa" for godt samarbeid.

Vi retter en stor takk til vår veileder Ola Hoff Kaldestad som hjalp oss å få skuta på rett kjøll etter en feilnavigert utseiling. Takk for god og konkret tilbakemelding.

Det er også andre ved NLA som fortjener et ekte håndtrykk: Studiesjef Olav Myklebust og rådgiver Kristine Bech Sørensen. Takk for de gode samtalene og støtte gjennom krevende tider.

Våre pedagogiske medstudenter fortjener også å bli nevnt. Lunsj sammen med dere har vært et høydepunkt! Takk også til foreldre i Kroken og på Bjørnemo for lyttende ører og hjelp til korrekturlesing.

Vi ønsker til sist å takke våre kjære ektemenn, Knut og Knut Inge, for tålmodighet gjennom gode og onde dager dette halvåret. De "frustrerte fruene" vil forhåpentlig snart komme til seg selv igjen.

Nå venter hardangersømmen, strikkesøyet, vårsola og forhåpentligvis arbeidsplasser der vi kan bruke litt av det vi har lært!

Bergen, mai 2008

Silje Hegelstad Undheim og Marit Katrine Edvardsen

Et felles produkt

Vi har samarbeidet tett i skriveprosessen. Marit har hatt hovedansvaret for innledningskapitlet, og Silje for metodekapitlet. Ellers har vi fordelt resten etter emner innenfor hvert kapittel. Vi har deretter lest hverandres utkast, kommentert og bearbeidet alt sammen. Vi ser derfor på hele oppgaven som et felles produkt.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema.....	1
1.2	Hva er et utviklingsprosjekt?.....	1
1.2.1	Utvikling.....	1
1.2.2	Prosjekt.....	2
1.3	Prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa".....	4
1.3.1	FOFYs prosjektorganisasjon.....	5
1.3.2	FOFY sett i sammenheng med statlige føringer.....	7
1.4	Forskningsdesign og problemstilling.....	9
1.4.1	Case-studie.....	9
1.4.2	Problemstilling.....	10
1.4.3	Å forske på opplevelsen.....	10
1.4.4	Hemmende og fremmende faktorer.....	12
1.4.5	Skolelederrollen.....	12
1.4.6	Koordinatorrollen.....	13
2	Teori om hemmende og fremmende faktorer for skoleutviklingsprosjekter.....	15
2.1	Miljøfaktorer.....	16
2.1.1	Skolekultur.....	16
2.1.2	Avdekke mentale modeller.....	19
2.1.3	Felles visjon.....	20
2.2	Medinnflytelse.....	20
2.2.1	Lokal tilpasning.....	21
2.2.2	Lojalitet.....	22
2.2.3	Medvirkning i små prosjekter.....	23
2.2.4	Lederstil og medinnflytelse.....	23
2.2.5	Utviklingsprosjekt med ulike initiativtakere.....	24
2.2.6	Å se nytteverdien i utviklingsprosjekter.....	25
2.2.7	Behovet for endring.....	26
2.3	Administrativ støtte.....	26
2.3.1	Skoleleders rolle.....	26
2.3.2	Skoleleder som personalleder.....	27
2.3.3	Formell planlegging.....	28
2.4	Kompetanseheving og læring.....	30
2.4.1	Lærere og kompetanseheving.....	30
2.4.2	Lærerutvikling i implementeringsfasen.....	31
2.4.3	Individuell og kollektiv læring.....	31
2.5	Observasjon av lignende prosjekter andre steder.....	32
2.5.1	Fyrtårneffekten.....	33
2.5.2	Benchmarking.....	33
2.6	De prosjektansvarliges kompetanse.....	34
2.6.1	Prosjektets interesser.....	35
2.7	Motivasjon.....	36
2.7.1	Forholdet mellom indre og ytre motivasjon.....	37
2.7.2	Tokomponentteorien.....	38
2.7.3	Oppmerksomhet.....	39

3	Metodisk tilnærming	41
3.1	Analytisk beskrivelse	41
3.2	Fleksibilitet.....	42
3.2.1	Innsamling av data.....	45
3.3	Nærhet og sensitivitet.....	45
3.3.1	Semi-strukturert intervju.....	47
3.3.2	Anonymisering.....	48
3.4	Relevans	49
3.5	Validitet.....	50
3.5.1	Svarer vi på problemstillingen?	50
3.5.2	Generaliserbarhet - ytre validitet	51
3.5.3	Validitet i intervjuene	52
3.5.4	Intervjuguiden	54
3.5.5	Validitet i transkribering og analyse.....	54
3.6	Reliabilitet	56
3.7	Etiske vurderinger	57
3.7.1	Skaffe informanter.....	57
3.8	Samarbeid om oppgaven	58
4	Presentasjon av datamaterialet	61
4.1	Skoleleders tilknytning til prosjektet	61
4.1.1	SKOLELEDERNES ROLLE	61
4.1.2	PROSJEKTETS PÅVIRKNING PÅ ANDRE ARBEIDSOPPGAVER.....	61
4.1.3	MOTIVASJON	62
4.2	Koordinators tilknytning til prosjektet.....	64
4.2.1	MEDINNFLYTELSE	64
4.2.2	MOTIVASJON TIL Å DELTA I PROSJEKTET.....	65
4.2.3	MOTIVASJON I FORHOLD TIL PROSJEKTETS MÅLSETTING	66
4.3	Relasjonen mellom skoleleder og koordinator	67
4.3.1	KOORDINATORS OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL SKOLELEDER.....	67
4.3.2	SKOLELEDERES OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL KOORDINATOR.....	68
4.4	Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og andre på skolen	70
4.4.1	KOORDINATORS OPPLEVELSE AV RELASJONER PÅ SKOLENIVÅ	70
4.4.2	RELASJONER PÅ SKOLENIVÅ	72
4.5	Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og bedriftene	74
4.5.1	INNLEDENDE AVKLARING	74
4.5.2	KOORDINATORENES OPPLEVELSER AV RELASJONEN TIL BEDRIFTENE	74
4.5.3	SKOLELEDERES OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL BEDRIFTENE	76
4.6	Relasjonen mellom skolelederne og koordinatorene på tvers av de involverte skolene... 77	
4.6.1	RELASJONEN MELLOM KOORDINATORENE I PROSJEKTET	77
4.6.2	RELASJONEN MELLOM SKOLELEDERNE I PROSJEKTET	78
4.7	Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og skoleeier	78
4.7.1	KOORDINATORS OPPLEVELSE AV SAMARBEIDET	78
4.7.2	SKOLELEDERES OPPLEVELSE AV SAMARBEIDET	80
4.7.3	SKOLEEIERES ROLLE I FREMTIDEN	81
4.8	Relasjonen mellom skolenivå og statlige føringer	82
4.8.1	ARBEID MELLOM SKOLENIVÅ OG STATLIGE FØRINGER	82
4.9	Relasjoner til andre	83
4.9.1	UTFORDRINGER I MØTE MED NAV	83
4.9.2	INSPIRASJON FRA ANDRE LAND	83
4.9.3	POSITIV OMTALE I MEDIA.....	83

4.9.4	SAMFUNNSENDRINGER.....	84
5	Drøfting.....	85
5.1	Systemperspektiv.....	85
5.2	Skolenivå.....	89
5.2.1	Medinnflytelse.....	89
5.2.2	Eierskap.....	90
5.2.3	Kommunikasjon og læring.....	91
5.2.4	Samarbeid innad på skolene.....	92
5.2.5	De involvertes motivasjon.....	93
5.2.6	Felles mål.....	96
5.2.7	Støtte fra skoleledelsen.....	97
5.2.8	Stabilitet versus endring.....	98
5.3	Relasjonen til skoleeier.....	101
5.3.1	Prosjektets organisering.....	101
5.3.2	Arbeidsgruppen.....	102
5.3.3	Symmetri.....	102
5.3.4	Informasjon og kommunikasjon.....	103
5.3.5	Administrativ støtte.....	105
5.4	Relasjonen til statlige føringer.....	106
5.4.1	Statens føringer som legitimerende.....	106
5.4.2	Statens føringer som rammegivende.....	106
5.4.3	Statens føringer som hemmende og fremmende for arbeidet med FOFY.....	109
5.5	Andre påvirkninger.....	109
5.5.1	Inspirasjon fra skoler i utlandet.....	109
5.5.2	Samfunnsendringer.....	112
5.5.3	Positive ringvirkninger.....	113
6	Avslutning.....	115
6.1	Konklusjon.....	115
6.2	Et komplekst system.....	117
6.3	Videre forskning.....	117
	Etterord.....	119
	Litteratur.....	121
	Vedlegg.....	125

1 Innledning

1.1 Valg av tema

Det er stor enighet om at skolen stadig må være i forbedring til elevenes beste. Politikere, skoleledere, lærere, foreldre, elever, bedriftsledere og andre ser på skolen fra sine posisjoner, og har ulike meninger om hva som bør forbedres og hvordan dette skal gjøres. Også skoleutviklingsforskning kan gi råd om hva som er en bedre skole (Solstad, 1991).

Som elever og studenter har vi selv opplevd at nye metoder og planer som innføres i grunnskole, videregående skole og høgskole kan få både positive og negative konsekvenser. Gjennom masterstudiet har vi tatt for oss ulike emner innen skoleutvikling, med egne erfaringer som bakteppe. Vi har spurt oss hvorfor noen utviklingsprosjekter lykkes, og andre ikke. Hvilke faktorer påvirker prosjektenes utfall? Teori kan lære oss en del, men det er også interessant og lærerikt å høre hva de som driver med skoleutvikling i praksis mener.

Skoleledere og lærere har sitt daglige virke i skolen. Som pedagoger har de et ansvar for å gjøre skolen best mulig for elevene. Vi er opptatt av at de som driver utviklingsarbeidet i praksis skal bli sett og hørt. Vi tror også at andre som driver utviklingsarbeid på ulike plan i skolen kan lære noe av denne gruppen. Ved å foreta en case-studie av prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa", har vi fått mulighet til å studere hvordan skoleledere og lærere opplever å drive et utviklingsprosjekt i praksis.

1.2 Hva er et utviklingsprosjekt?

Utviklingsprosjekt er et generelt begrep som brukes i mange sammenhenger. Om ikke annet er spesifisert, mener vi utviklingsprosjekt i skolen når vi videre bruker begrepet. "Utviklingsprosjekt" er sammensatt av to ord; utvikling og prosjekt. Vi vil ta utgangspunkt i denne delingen for å si noe mer om hva begrepet samlet sett betyr.

1.2.1 Utvikling

I skolesammenheng er det flere begrep som brukes om utvikling. Johannessen mfl.(2001) mener begrepene flyter inn i hverandre. "Utviklingsarbeid, innovasjon og prosjekt er overlappende begreper, men med litt forskjellig innhold. Det er imidlertid liten enighet om klare definisjoner når det gjelder disse begrepene" (Johannesen mfl, 2001, s. 208). En vanlig definisjon av skoleutvikling

kommer fra OECDs prosjekt ISIP, International School Improvement Project: "Skoleutvikling (school improvement) er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til én eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt" (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 21). Her er utvikling knyttet opp mot det å virkeliggjøre skolens mål. Det skjer altså en utvikling dersom skolens mål virkeliggjøres. En slik definisjon er imidlertid ikke helt uproblematisk. For er det en automatikk i at skolen blir bedre dersom skolens mål nås?

Skolens overordnede mål er gitt i opplæringsloven og formålsparagrafen. Mer spesifikke mål gis i læreplanen. Som et resultat av politiske kompromiss, kan målene synes vide og romme mye. Det kan derfor stilles spørsmålsteget ved om utvikling i forhold til skolens mål, nødvendigvis er en utvikling i en og samme retning. Kanskje forbedres situasjonen for noen grupper, mens den forblir uendret eller verre for andre (Sandstad og Wandberg, 1985, s. 35). Skolene må, ut i fra de føringene som gis, velge hva man skal prioritere som utviklingsmål på egen skole (Fullan, 1992, s. 112).

Selv om det er vanskelig å presisere hva utvikling er, og hvordan skolen kan bli bedre, er det opplagt at skolen bør være i stadig forbedring. Utvikling er nødvendig fordi skolen er en del av et samfunn som hele tiden forandrer og utvikler seg. Vi skal ikke gå videre inn i debatten omkring skolens mål og prioriteringer her, men mener det er viktig at dette er tema som blir drøftet. Kanskje må vi leve med at begrep som "en bedre skole" og "skoleutvikling" hele tiden må diskuteres og arbeides med, og kanskje er dette i seg selv er en del av utviklingen?

1.2.2 Prosjekt

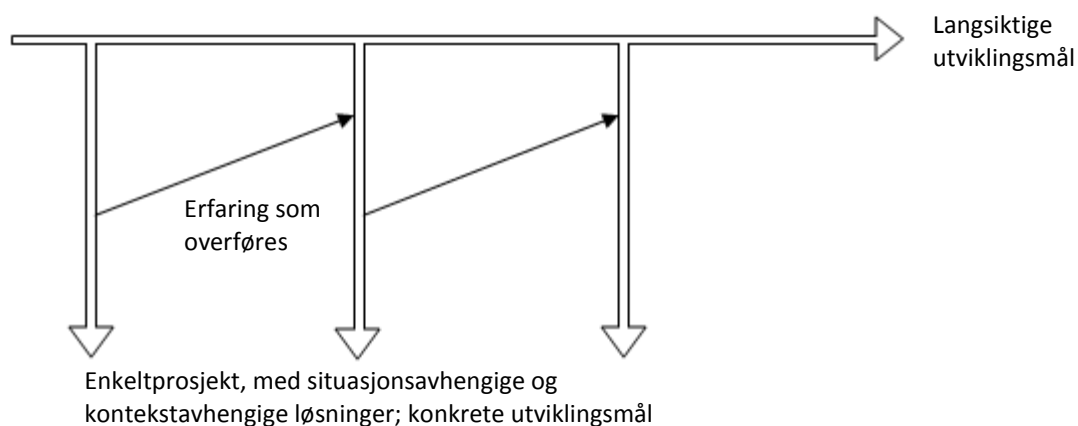
Prosjektarbeid er i skolen mest kjent som "et pedagogisk arbeidsmønster hvor elever eller studenter – i samarbeid med lærere og/eller andre – utforsker og behandler ett eller flere problemer i sammenheng med de samfunnsforhold og den virkelighet de(t) forekommer i" (Johannessen m.fl., 2001, s. 217). Men prosjektarbeid er også en arbeidsmåte for å gjennomføre utviklingsarbeid.

Westhagen (2002) definerer prosjekt på følgende måte: "Et prosjekt er en arbeidsoppgave eller et oppdrag med følgende egenskaper: Engangsoppgave (...), definerte mål (...), egen midlertidig organisasjon (...), tidsavgrenset (...), kompleksitet og tverrfaglighet (...)" (Westhagen, 2002, s. 19-20). Westhagens definisjon av prosjektarbeid kan også brukes i skolesammenheng. Det er imidlertid viktig å være klar over at det er store forskjeller på en bedrift og en skole. Westhagen (2002) skriver for eksempel om målformuleringen i et prosjekt at de må være "så konkrete og spesifikke at det er mulig å etterprøve om de er nådd eller ikke, og slik at de gir veiledning underveis i prosessen" (Westhagen, 2002, s. 59). Ikke all utvikling kan måles i kroner eller øre, ei heller i bedriftssammenheng. I skolen er

det ofte vanskelig å måle resultat direkte. Dersom vi kun skal gjennomføre utviklingsprosjekt med målbare resultat, vil mange prosjekt ikke kunne gjennomføres. Grøterud og Nilsen (2001) mener det både er forskjeller og likheter mellom prosjekttenkningen i skole og næringsliv. "Skolens virksomhet lar seg ikke presse inn i en slik målrasjonell tangeang. Men selvsagt søker prosjekter å oppnå resultater, intensjonene bør defineres og vurderes. Slik sett er utviklingsprosjekter i skolen på linje med prosjekter i næringslivet" (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 220). Videre peker de på at man i næringslivet ofte har større økonomiske ressurser til rådighet ved gjennomføring av prosjekt enn det man har i skolen. Derfor har man også større mulighet til å etablere en egen prosjektorganisasjon som Westhagens definisjon forutsetter (Grøterud og Nilsen, 2001, s.220). De ender derfor opp med en egen beskrivelse av utviklingsprosjekt i skolen:

- En avgrenset oppgave med sikte på å forbedre skolens virksomhet og øke skolens kompetanse for å møte framtidige utviklingsoppgaver gjennom den læringen som prosjektet gir.
- Utviklingsmålene er i overensstemmelse med skolens mandat, skolens behov og interesser.
- Arbeidet krever planmessig gjennomføring innenfor gitte tids- og ressursrammer, og vil vanligvis berøre alle organisasjonsområdene i skolen.

Denne definisjonen passer for det vi kan kalle skoleutviklingsprosjekt. De berører gjerne hele skoleorganisasjonen, og er langsiktige. Men Grøterud og Nilsen (2001) viser også til at det ikke nødvendigvis er snakk om langsiktige prosjekter. Modellen under viser hvordan store og små prosjekter til sammen utgjør skolens helhetlige utviklingsarbeid.



Figur 1.1 Enkeltprosjekter og langsiktige utviklingsmål (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 23)

Vi holder oss til Grøterud og Nilsen (2001) sin definisjon av hva et utviklingsprosjekt er. Men vi vil påpeke at også prosjekter som ikke omfatter alle organisasjonsområder er utviklingsprosjekter (i

samsvar med modellen over). Prosjektet vi undersøker kan i modellen over plasseres som en loddrett pil. Det er en del av skolens langsiktige utviklingsmål, men er samtidig et enkeltprosjekt med konkrete utviklingsmål. Det berører ikke alle organisasjonsområdene i skolen, slik Grøterud og Nilsen antyder at utviklingsprosjekter ofte gjør. Ellers passer det med definisjonen i og med at det er avgrenset i forhold til tid og ressurser, og samsvarer med skolens mål.

1.3 Prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa"

I august 2007 startet prøveprosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa" (heretter omtalt som FOFY) på tre videregående skoler. Fylkeskommunen (skoleeier) i det aktuelle fylket var initiativtakere til prosjektet. Målet var å få flere til å fullføre fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Det prøves nå ut en ny modell med et mer fleksibelt utdanningsløp enn det som finnes i de tre etablerte ordningene. Modellen skal være et supplement til disse. Den vanligste modellen er at elevene går to år i skole og har to års læretid i arbeidslivet. I tillegg finnes det to alternativer. De to er TAF og full opplæring i bedrift. TAF står for "tekniske og allmenne fag" og ordningen gir både studiekompetanse og fagbrev etter fire år. Det stilles samme teorikrav ved full opplæring i bedrift som ved den vanligste modellen. Forskjellen er at man er lærling i fire år, og tar fagene som kreves for å ta fagbrev i løpet av læretiden. Modellen under viser de ulike alternativene i fag- og yrkesopplæringen:

	Vanlig modell (2+2-modellen)	TAF	Full opplæring i bedrift	FOFY ¹
1. år	Elevstatus, opplæring i skole	Elevstatus, opplæring i skole	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Elevstatus, opplæring i skole og bedrift
2. år	Elevstatus, opplæring i skole	Elevstatus, opplæring i skole	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Elevstatus, opplæring i skole og bedrift
3. år	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift og skole
4. år	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift	Lærlingstatus, opplæring i bedrift og skole
Teori-krav	Gitt i kunnskapsløftet	Fagene i 2+2-modellen samt tilleggsfag som gir studiekompetanse	Samme som i 2+2-modellen. Fagene tas i løpet av de fire åra.	Samme som i 2+2-modellen. Et ønske om fleksibilitet i forhold til når fagene skal tas.
Mål	Fag- eller svennebrev	Fag- eller svennebrev og studiekompetanse	Fag- eller svennebrev	Fag- eller svennebrev

Figur 1.2 Ulike modeller for fag- og yrkesopplæringen

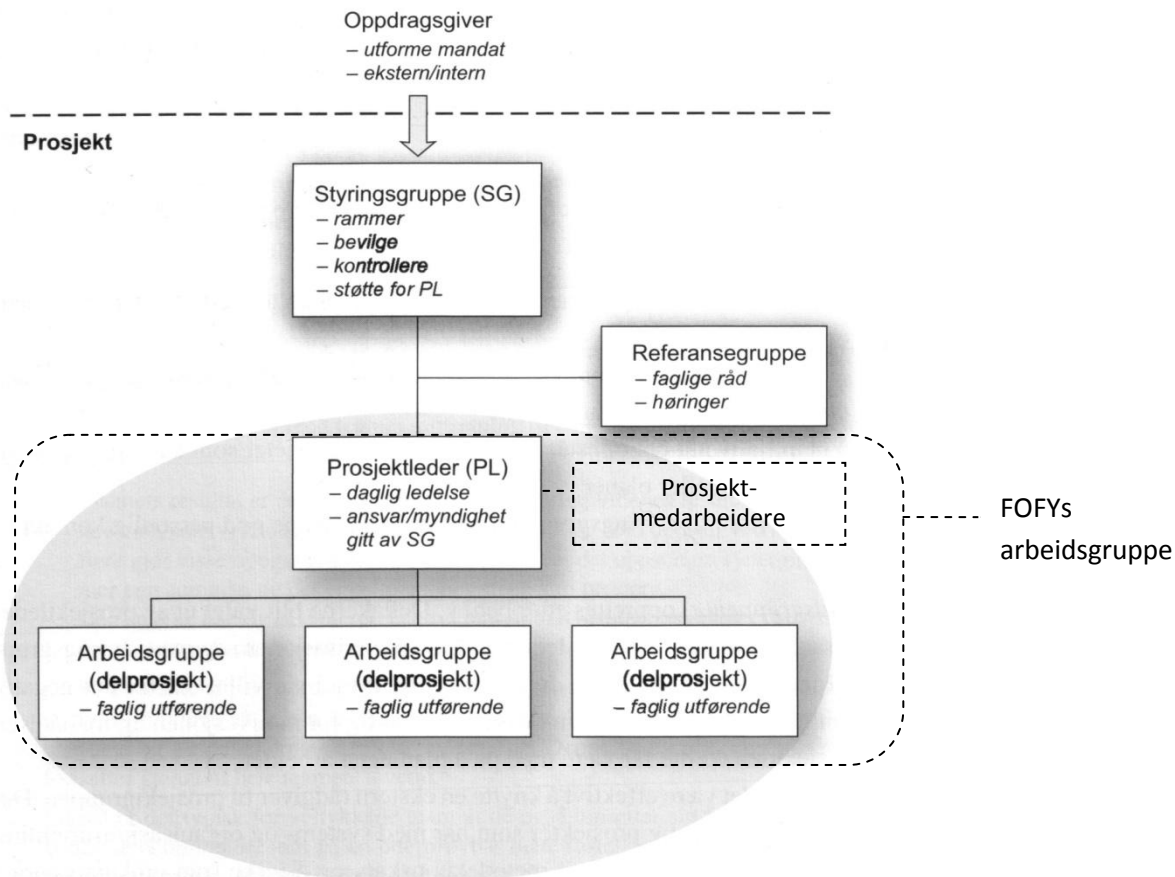
¹ Se vedlegg 1 for nærmere beskrivelse av modellen

Modellen som nå prøves ut er spesielt rettet mot dem som er i faresonen for å avslutte utdanningen før den er fullført. I likhet med de etablerte modellene varer utdanningen i fire år. Men til forskjell fra den mest vanlige ordningen, er elevene/lærlingene innom både arbeidsliv og skole stort sett hver uke hele utdanningsløpet. På den måten kan teoriundervisningen fordeles utover alle fire årene. Tanken er at mange elever som begynner i fag- og yrkesopplæringen er motivert for å komme seg ut i jobb, men ikke alltid like motivert for å være elev på heltid. Gjennom den nye modellen legger man til rette for at teori og praksis kan gå parallelt. På hver skole er det ansatt en koordinator i 50% stilling. Koordinatoren fungerer som en kontaktlærer, men følger elevene tettere både i skole og bedrift. Modellen er planlagt som en etablert ordning fra høsten 2008.

I høst tok Hordaland Fylkeskommune kontakt med NLA Høgskolen med spørsmål om noen masterstudenter ønsket å følge prosjektet. Vi syntes dette hørt spennende ut og tok kontakt for mer informasjon. Vi fikk deretter et møte med to i ledelsen for prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa" som er omtalt over. Etter møtet syntes vi fortsatt prosjektet var interessant, men det var nødvendig å avklare mer før vi fortsatte prosessen. Prosjektleder måtte avklare med opplæringsdirektøren og med de enkelte skolene om de var villige til å la oss studere prosjektet. Vi måtte avklare hvordan vi kunne bruke prosjektet som en del av masteroppgaven. Det ble raskt gitt klarsignal fra fylkeskommunen, og dette gav oss mulighet til å jobbe videre med spørsmålet om hva vi ville undersøke mer spesifikt.

1.3.1 FOFYs prosjektorganisasjon

FOFY er organisert som et prosjekt med egen prosjektorganisasjon. Westhagen (1994) illustrerer en prosjektorganisasjon som samsvarer godt med FOFY sin organisasjon. Vi har lagt til gruppene med stiplede linje for å utdype modellen i forhold til FOFY:



Figur 1.3 Prosjektorganisasjonen (Westhagen, 1994, s. 115)

Oppdragsgiver er i dette tilfellet opplæringsdirektøren som representerer skoleeier. I styringsgruppa sitter aktuelle personer som representerer skoleeier og andre som har interesse av prosjektet. Referansegruppen består av representanter fra elever, lærebedrifter, NAV med flere. Vi kjenner ikke til i hvor stor grad denne gruppen er benyttet. Leder for prosjektet som helhet er ansatt hos skoleeier og har den daglige ledelse av prosjektet. I FOFY har prosjektleder med seg fire representanter fra skoleeier og OT/PPT² som prosjektmedarbeidere. Sammen med koordinator og skoleleder fra hver av de tre skolene utgjør disse en felles arbeidsgruppe. Prosjektet kan imidlertid også sees på som tre delprosjekt som foregår på den enkelte skole. Man kan derfor også tenke seg de involverte i prosjektet på hver skole som egne arbeidsgrupper.

² Oppfølgingstjenesten/Praktisk pedagogisk tjeneste

1.3.2 FOFY sett i sammenheng med statlige føringer

I følge Aasen (2004) omhandler en smal definisjon av politikk "offentlig beslutningsaktivitet og samfunnets valg av mål og virkemidler". En bredere definisjon forstår politikk som "mønstre av mellommenneskelige relasjoner som gir ulike muligheter for innflytelse og utbytte" (Aasen, 2004, s. 11). Han ser videre pedagogikk i forhold til politikk og forklarer dette på følgende måte:

Forstått som et politisk prosjekt i vid forstand refererer pedagogikk til bestemte virksomhetsformer som ethvert samfunn må ivareta: oppdragelse, opplæring/utdanning og kultur- og tradisjonsformidling mer allment. På makronivå er det pedagogiske prosjektet knyttet til et samfunns kunnskapsgenerering, kunnskapsforvaltning, selvforståelse og mestringsgrunnlag. På mikronivå handler det om individets læring, erkjennelse og identitetsutvikling (Aasen, 2004, s.12).

Innen systemteori vil man tenke at makronivå påvirker mikronivå. Samtidig har mikronivå også innflytelse på makronivå. De er med på å forme hverandre. De politiske beslutningene som tas på makronivå i skolesammenheng får konsekvenser for den enkelte elev (om enn i varierende grad). Samtidig kan behov ved den enkelte skole være av betydning når beslutninger tas på høyere nivå i samfunnet. Busch og Vanebo (2000) mener politisk støtte er et av elementene som kjennetegner effektiv endringsledelse³.

I et systemperspektiv er det interessant å undersøke hvordan statens føringer påvirker hva slags utviklingsarbeid som drives. Læreplaner og stortingsmeldinger gir en rettesnor for skoleeiere og skoleansatte. Prosjektet FOFY ble startet etter initiativ fra opplæringsdirektøren i det aktuelle fylket. Grunnlaget for prosjektet var satsning mot frafall, utnyttning av kunnskapsløftets åpning for økt fleksibilitet i yrkesopplæringen og ønske om økt tilpasset opplæring. Prosjektet kan sees i lys av flere planer og rapporter fra det statlige nivå. Særlig sentrale er Stortingsmelding 30 (2003-2004), Stortingsmelding 16 (2006-2007), "Givo-rapporten" og Kunnskapsløftet fordi alle disse påvirker fag- og yrkesopplæringen.

Stortingsmelding 30 (2003-2004), "Kultur for læring", åpner for større fleksibilitet i den videregående opplæringen. Det foreslås her å videreføre hovedmodellen for fag- og yrkesopplæringen⁴, men legge til rette for "større fleksibilitet når det gjelder omfanget av og rekkefølgen på den opplæringen som foregår i bedrift" (Stortingsmelding 30, punkt 7.2). FOFY bruker denne fleksibiliteten som et grunnlag for modellen. Tanken er at flere skal fullføre gjennom tettere oppfølging og mer individuell tilpassing.

³ Figur 2.1

⁴ Figur 1.2

Stortingsmelding 16 (2006-2007) har tittelen "...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring". Hovedsaklig gir stortingsmeldingen råd om hvordan man kan hindre sosiale forskjeller ved å gi hver enkelt elev hjelp til å gjennomføre sine livsprosjekter til det beste for seg selv og samfunnet. I dokumentet vises det til statistikk som sier at sannsynligheten for arbeidsledighet er over dobbelt så stor dersom man ikke fullfører videregående opplæring. Det trekkes også fram at evaluering av Reform 94 viser at teorikravene ble for høye for mange elever i fag- og yrkesopplæringen. I FOFY legger man til rette for tempodifferensiering i teorifagene i og med at de kan tas over fire år. I så måte kan FOFY også sees på som et tiltak for å utjevne sosiale forskjeller og få flere til å fullføre fag- og yrkesopplæringen.

Givo-rapporten tar for seg forslag til tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Det refereres i denne rapporten til at en del tiltak mot frafall allerede er satt i gang med Kunnskapsløftet og Stortingsmelding 30 (2003-2004). Givo-rapporten framhever seks områder som kan forbedres for å få flere til å fullføre videregående utdanning. De seks er; 1) videreutvikling og formalisering av lærekandidatordningen, 2) flere og mer varierte opplæringsplasser i bedrift og skole, 3) satsing på karriereveiledning, 4) styrke kompetansen rundt eleven, 5) innsats for flerkulturell opplæring, 6) tiltak rettet mot voksne. I FOFY er det særlig punkt tre og fire som er sentrale. Opplæringsplassene i FOFY er varierte i den forstand at det ikke innebærer en vanlig læretid på to år. Elevene har praksisen gjennom fire år, noe som krever større fleksibilitet både for skole og bedrift. I tillegg oppfordres det i Givo-rapporten til satsing på karriereveiledning. Noen vil hevde at dette begrepet ikke egner seg i skolen fordi det innebærer en form for konkurransepreg der det er viktigere å komme seg opp og fram, enn å utvikle seg faglig og som menneske. FOFY legger opp til en tett veiledning av elevene gjennom koordinatorstillingen. Om man kaller det karriereveiledning eller bare veiledning er hensikten uansett at elevene får tettere oppfølging ved at koordinator møter elevene ukentlig både i skole og bedrift.

I *Kunnskapsløftet* gis det kunnskapsmål som viser hvilke ferdigheter elevene skal ha på ulike trinn i fag- og yrkesopplæringen. Det som står her må sees i lys av dokumentene som er nevnt over. Det åpnes for et mer fleksibelt løp der eksamen ikke nødvendigvis tas på den tid man gjør det i et normalløp⁵. Som nevnt innledningsvis er også dette et av målene for årets utlysning av prosjektmidler tilknyttet skoleutviklingsprogrammet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling".

⁵ Se figur 1.2 for ulike modeller for fag- og yrkesopplæringen

Programmets hovedmål er ”å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og god faglig og sosial utvikling for elevene gjennom økt fokus på skolen som virksomhet”. Programmet har i tillegg seks delmål⁶:

1. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å vurdere skolens praksis og resultater systematisk ved å bruke tilgjengelige kvalitetsdata og lokale observasjoner.
2. Deltakende skoler og skoleeiere skal forbedre sin evne til å gjennomføre helhetlige utviklingsprosjekter i samarbeid med eksterne samarbeidspartnere for å oppnå bedre resultater knyttet til elevens læringsmiljø og læring.
3. Utviklingsprosjektene skal bidra til kunnskapsutvikling og ferdigheter i praktisk skoleutvikling hos eksterne kompetansemiljøer som kan bistå skoler og skoleeiere også etter at programmet er avsluttet.
4. Utviklingsprosjektene skal bidra til at det frembringes kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av fremgangsmåter, modeller og veiledninger) til bruk i en helhetlig skoleutvikling.
5. Programmet skal gjøre verktøyene og kunnskapen om bruken av dem tilgjengelig gjennom etablerte nettsteder og arenaer for kunnskapsdeling i sektoren.
6. Programmet skal bidra til å bygge opp og spre kunnskap om ulike virkemidler for kvalitetsutvikling i sektoren med relevans for fremtidig politikktutvikling.

De seks delmålene gir en generell føring for måten utviklingsprosjektene skal gjennomføres på. I tillegg gis det føringer for prosjektenes innhold. I årets utlysning av prosjektmidler, henvises det til Stortingsmelding 16 (2006-2007) og dens føringer for et opplæringsløp der elevenes potensial blir sett og stimulert, og der innsatsen settes inn med en gang eleven opplever problemer eller manglende motivasjon. Følgende områder er spesielt vektlagt:

1. Økt gjennomføring – elever og lærlinger lærer mer, gjennomfører og består
2. Tidlig innsats for livslang læring – ikke mer ”vente og se”!⁷

FOFY er spesielt aktuelt som et tiltak for økt gjennomføring. Hvordan prosjektet passer med målene for skoleutviklingsprogrammet, blir drøftet videre senere i oppgaven (kap. 5.4.2).

1.4 Forskningsdesign og problemstilling

1.4.1 Case-studie

Vi har foretatt en case-studie av prosjektet FOFY. Det finnes ingen allment akseptert definisjon av hva en case-studie er. Sammenfattende kan man likevel si at en case-studie er ”intensive undersøkesler av et fåtall analyseenheter. Enhetene kan være individer, familier, bedrifter, organisasjoner eller

⁶ Opplysninger hentet fra www.udir.no/fraordtilhandling

⁷ Opplysninger hentet fra www.udir.no/fraordtilhandling

land, men også hendinger og beslutninger” (Ringdal, 2001, s. 114). Vår case-studie består av sju intervju med deltakere i prosjektet FOFY og observasjon av tre møter med prosjektgruppen og arbeidsgruppa som er tilknyttet prosjektet. Vi har intervjuet alle de tre skolelederne og de tre koordinatorene som er med i prosjektet, samt prosjektleder. Metodiske vurderinger i forhold til intervjuene og observasjonen blir utdypet i avhandlingens metodedel.

1.4.2 Problemstilling

Hvordan opplever skolelederne og koordinatorene arbeidet med planlegging og iverksetting av prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa"?

Mer konkret ønsker vi å finne ut hva skolelederne og koordinatorene opplever som hemmende og fremmende faktorer for prosjektet. Vi har derfor brukt følgende forskningsspørsmål som utgangspunkt:

Hva opplever skolelederne og koordinatorene som hemmende faktorer i planleggingen og iverksettingen av prosjektet?

Hva opplever skolelederne og koordinatorene som fremmende faktorer i planleggingen og iverksettingen av prosjektet?

Vi velger med dette et psykologisk perspektiv for undersøkelsen. Vi er ikke bare opptatt av hva som faktisk har skjedd. Vi ønsker å gå dypere inn i hvordan skolelederne og koordinatorene opplever det å drive utviklingsprosjektet i praksis.

Avhandlingen er videre bygd opp slik at vi først utdyper aktuelle emner knyttet til problemstillingen. Deretter presenterer vi teori om hemmende og fremmende faktorer for utviklingsprosjekt. Vi gjør så metodiske vurderinger av arbeidet vårt. Vi vil drøfte datamaterialet i et systemperspektiv og presenterer også resultatene med dette perspektivet. Gjennom oppgaven som helhet ønsker vi å gi et bilde av hva skolelederne og koordinatorene opplever som hemmende og fremmende i planlegging og iverksetting av FOFY. Sett i sammenheng vil teorien og datamaterialet forhåpentligvis lære oss noe om det å drive utviklingsprosjekter.

1.4.3 Å forske på opplevelsen

Begrepet opplevelse blir brukt i mange sammenhenger i dagligtalen. Vi kan for eksempel omtale hendelser vi har vært med på som gode eller dårlige opplevelser. En reise, en konsert, et møte med en spesiell person eller annet som virkelig gir oss noe i livet, kan beskrives som en stor opplevelse.

Men hva vil det egentlig si å oppleve? Hvordan vi opplever verden rundt oss, har å gjøre med hvordan vi tolker omgivelsene våre. Vi har vel alle erfart at det kan være forskjellig fra person til person. Filosofer har fra ulike vinkler arbeidet med spørsmålet om hvordan vi opplever, oppfatter og tolker verden. Ontologi er læren om det værende. Det er læren om alle tings vesen og sammenheng, og også hvordan man oppfatter det værende (Fuglsang og Olsen, 2007, s. 29). For å få en dypere forståelse av begrepet opplevelse vil vi se nærmere på ontologien i fenomenologi og hermeneutikk.

Fenomenologi er en filosofisk retning som har sin opprinnelse i den tyske filosofen Husserls arbeid (Rendtorff, 2007, s. 278). Husserl var opptatt av å studere menneskets bevissthet. Bevisstheten retter seg alltid mot noe. Husserl kalte dette for bevissthetens intensjonalitet. Han mente at forskningen ikke måtte fokusere på hvordan verden virkelig er, men heller hvordan den erfares gjennom at bevisstheten danner meningssammenhenger (Rendtorff, 2007, s. 280). Husserls tanker ble videreført hos blant annet Heidegger og Sartre. Heidegger bruker ikke begrepet intensjonalitet, men mener at menneskets grunnlag for å tolke verden rundt seg er dets tilstedeværelse i verden. "Vores *verdslighet* kan forstås som en kulturell livsverden, der danner grunnlag for vores mulige erfaring af eksistensen" (Rendtorff, 2007, s. 281). Sartre var opptatt av at menneskets skapende frihet danner mening i verden. Fenomenologiens ontologi er ikke systematisk og fullstendig. Oppsummerende kan man likevel si at fenomenologene er enige om "at det er videnskabens opgave at beskrive den oplevede livsverdens intensjonalitets- og væsensstrukturer således, som de viser sig i aktørernes erfaring" (Rendtorff, 2007, s. 286). Når vi i vår problemstilling spør etter hvordan skoleledere og koordinatører opplever innføringen av prosjektet de er med i, beveger vi oss altså i det fenomenologiske landskap. Det respondentene forteller oss vil være deres meningssammenhenger av hvordan de oppfatter sin omverden.

Felles for fenomenologi og hermeneutikk er at forståelse og fortolkning er grunnleggende for forklaring, og at alle mennesker er bærere av betydnings- og meningssammenhenger. Vitenskapen oppgave er å tolke disse (Højberg, 2007, s. 309). Hermeneutikk betyr fortolkning. Et viktig grunnprinsipp i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Sirkelen viser vekselvirkningen mellom delene og helheten. Det er sammenhengen mellom disse som skaper mening og som gjør at vi kan forstå og fortolke (Højberg, 2007, s. 312). Gadamer, som er en sentral filosof innenfor hermeneutikken, er opptatt av forståelsesbegrepet. "Gadamers forståelsesbegrep er kendetegnet ved, at det for det første er en måte at være til på – forståelse er ontologisert – og for det andre, at selve forståelsesstrukturen ikke er historieløs eller kontekstuafhengig" (Højberg, 2007, s. 321). Mennesket tolker altså ikke omverden fritt, men er avhengig av konteksten de lever i. Når man forsker på hvordan mennesker opplever en situasjon, er det derfor viktig å huske på at deres

opplevelse er preget av deres kontekst. Hvilken kultur de har vokst opp i, både i storsamfunnet og nærmiljøet, vil prege hvordan de tolker verden rundt seg.

I vårt prosjekt må det våre informanter forteller, tolkes i lys av at de forstår prosjektet ut i fra sin forståelsesramme og sin kontekst. Ulik kulturell bakgrunn kan også gjøre at man formidler sine opplevelser videre på ulik måte. Noen uttrykker seg sterke enn andre selv om opplevelsen kan være lignende. I tillegg tolker vi det informantene sier ut i fra våre egne erfaringer. Vi gjør videre rede for denne problemstillingen i metodedelen.

1.4.4 Hemmende og fremmende faktorer

Med hemmende og fremmende faktorer mener vi hvilke faktorer som kan være positive for et utviklingsprosjekt, og hvilke som kan være negative. Når det gjelder teori om hemmende og fremmende faktorer holder vi oss til det som er aktuelt for prosjektet vi undersøker, og bruker litteratur som kan belyse dette. Faktorer som skolelederne og koordinatorene opplever som hemmende og fremmende for planlegging og iverksetting av FOFY, blir altså vårt hovedfokus i oppgaven.

En faktor er ikke nødvendigvis kun hemmende eller fremmende. I en komplisert sosial verden opererer vi ikke med så klare rammer. Likevel vil noe oppleves som hemmende i en situasjon, og noe fremmende. Vi er opptatt av å knytte teorien sammen med det våre informanter opplever som hemmende og fremmende i sitt utviklingsprosjekt.

1.4.5 Skolelederrollen

Begrepet skoleledere trenger presisering og utdyping. I nyere litteratur om skoleledelse brukes sjelden begrepet *rektor*. I opplæringsloven heter det imidlertid fremdeles at opplæringen i skolen skal ledes av rektorer (Opplæringsloven § 9-1). Samtidig benyttes begrepene skoleledere og rektorer om hverandre i offentlige dokumenter. Vi har ikke funnet noen systematisk gjennomgang av bruken av disse begrepene. Vår masteroppgave gir heller ikke rom for å gjøre en slik undersøkelse. Det vi har sett i pensumlitteratur og offentlige dokumenter er at begrepene brukes om hverandre, men har også forskjellige nyanser.

Opplæringsloven sier følgende om rektorrollen: "Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse

og nødvendige leiaregenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål "(Opplæringsloven § 9-1). Rektor er altså skolens leder med ansvar for den daglige virksomhet og videreutvikling av virksomheten. På mange skoler er ledelsen delt på flere stillinger, alt avhengig av skolens størrelse. Rektor har hovedansvar, men i tillegg kan inspektører, rådgivere, fagledere og andre også ha lederoppgaver. Dette varierer etter skolens størrelse. Det ser ut som begrepet skoleleder i noen sammenhenger brukes om alle som har et lederansvar utover den vanlige klasselederfunksjonen. I en innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om styrket skoleledelse, skrives det følgende om nettopp dette:

Komiteen vil påpeke at skoleledelse ikke kun dreier seg om rektorrollen. Den administrative ressursen beregnes etter skolens størrelse og varierer derfor svært mye. De minste barneskolene opererer med under 50 % ledelsesressurs, slik at rektor i tillegg til å være administrativ og pedagogisk leder, også underviser. Til sammenligning har de ca 6 % største skolene hele 400 % ledelsesressurs, som i praksis betyr tre hele årsverk i tillegg til rektor (Inst.S.nr.29, 2007-2008).

I vår undersøkelse var vi opptatt av at de vi intervjuet fra skoleledelsen skulle ha god kjennskap til prosjektet. Vi har derfor ikke intervjuet skolens øverste leder på alle skolene. På to av skolene har øverste skoleleder (rektor) delegert ansvaret for prosjektet videre til avdelingsleder og elevinspektør. Vi bruker imidlertid begrepet skoleleder om alle de tre vi har intervjuet i denne gruppen. Disse tre har alle lederansvar selv om ikke alle er skolens øverste leder.

1.4.6 Koordinatorrollen

Prosjektmodellen legger opp til en fleksibel utdanning der det er rom for tilpasning for den enkelte elev. Dette krever også at hver elev følges tettere opp enn det som har vært vanlig i den tradisjonelle 2+2-modellen. I den forbindelse er det ansatt en koordinator i 50% stilling på hver av de tre skolene. Koordinator har hovedsakelig følgende oppgaver:

- Ansvar for den enkelte elev i prosjektklassen de to første årene.
- Være bindeledd mellom skole og bedrift.

Inn under disse oppgavene ligger blant annet det å sørge for at elevene får plass i lærebedrift. Det å være bindeledd innebærer flere oppgaver. Koordinator skal ha jevnlig kontakt med bedriften, og gi den støtte og rettleiding i hvordan den enkelte elev kan ivaretas. Koordinator skal også finne alternativ dersom elevene har valgt feil.

Det er viktig å merke seg at prosjektmodellen stiller større krav til at elevene bestemmer retning fra starten av utdanningen. I 2+2-modellen velger man første året (Videregående trinn 1, Vg1) hovedretning, for deretter å spesialisere seg mer på Vg2 og Vg3. For eksempel kan man velge Vg1

”Helse- og sosialfag”. På Vg2 kan man blant annet velge å spesialisere seg i ”Helseservicefag”. Det gir igjen mulighet for Vg3 påbygning til generell studiekompetanse eller lærling som enten apotektekniker, helsesekretær eller tannhelsesekretær⁸. Siden prosjektmodellen legger opp til at elevene allerede fra starten skal ut i bedrift, krever dette at flere valg tas allerede de første ukene av utdanningen. Koordinatoren har da et spesielt ansvar i forhold til å følge opp elevene og deres valg.

Koordinatorerne har gjennom sine oppgaver en sentral rolle i FOFY-prosjektet. De har en nær tilknytning til det daglige arbeidet. Det er disse praksiserfaringene, og refleksjoner knyttet til dem, som vi ønsker å få frem gjennom å spørre hvordan denne gruppen har opplevd innføringen av prosjektet.

⁸ Informasjon hentet fra www.vilbli.no. Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet har gått sammen om å etablere denne siden som informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring.

2 Teori om hemmende og fremmende faktorer for skoleutviklingsprosjekter

Som ramme for teoridelen har vi valgt å ta utgangspunkt i en liste med faktorer som Ogden (2004) setter opp som kriterier for vellykkede utviklingsprosjekter. Listen bygger på Sarason (1982) sine erfaringer med utviklingsarbeid. Vi utdyper dette videre ved å trekke inn andre teorier som har tematisk sammenheng med punktene på Ogdens liste. Det vi trekker inn av andre teorier er først og fremst hentet fra teori om skoleutvikling. I tillegg bruker vi litteratur fra organisasjonsutviklingsteori og psykologi. Vi tror begge disse fagfeltene kan belyse vår problemstilling på en god måte. Skoleutvikling og organisasjonsutvikling har mye felles, og en del psykologiske emner er relevante for å forstå hvordan det oppleves å arbeide med utviklingsprosjekter. Det er likevel visse hensyn å ta. Mye av organisasjonsutviklingslitteraturen er rettet mot bedrifter som har et større fokus på produksjon og konkurranse, enn det skolen har. I hvor stor grad teorier kan overføres direkte til skolesammenheng, blir drøftet underveis i teoridelen. Først vil vi kort presentere Ogdens (2004) liste.

Listen kan altså ses på som fremmende faktorer for skoleutvikling, eller som hemmende faktorer dersom de ikke er til stede. Listen har følgende punkter:

- **Miljøfaktorer**

Med miljøfaktorer mener Ogden kommunikasjonsferdigheter og grad av enighet om verdier og mål. Et personale som holder en åpen dialog har lettere for å gjennomføre utviklingsprosjekter. Vi vil trekke inn teori om skolekultur og hvordan dette kan påvirke et utviklingsprosjekt. I tillegg vil vi ta for oss teori om det å skape mål og visjoner. En annen miljøfaktor er forholdet mellom utvikling og stabilitet. Vi vil også trekke inn teori om dette under miljøfaktorer.

- **Medinnflytelse**

Medinnflytelse styrker utviklingsarbeidet ved at alle involverte blir hørt og dermed også føler mer ansvar for utviklingsarbeidet. Vi tar for oss teori knyttet til ulike sider ved medinnflytelse som eierskap, lederstil, lokal tilpasning, lojalitet og lignende.

- **Administrativ støtte**

Vellykkede prosjekter trenger støtte fra ledelsen. En avventende eller negativ holdning hos ledelsen kan lett forplante seg videre til prosjektmedarbeidere og øvrige ansatte. Vi vil her gjøre rede for teori knyttet til strategisk planlegging og skoleleders rolle i utviklingsprosjekter.

- **Konkret, personalsentrert og omfattende ferdighetstrening**

Ogden legger vekt på at personalet må få grundig opplæring i nye arbeidsmåter som prosjektet innebærer. Prosjektet vi undersøker er en prøvemodel som ikke tidligere er utprøvd. Det er derfor vanskelig å gi konkret ferdighetstrening til lærerne. Siden dette ikke er relevant for prosjektet, kommer vi ikke til å presentere teori som går på akkurat ferdighetstrening. Vi trekker heller inn teori om utviklingsarbeid som læringsarena. I fortsettelsen kaller vi derfor dette punktet for "kompetanseheving og læring".

- **Observasjon av lignende prosjekter andre steder**

I følge Ogden (2004) kan observasjon av lignende prosjekter gi fremdrift og virke motiverende og veiledende. Vi tar for oss teori knyttet til det å observere og lære av andre.

- **De prosjektansvarliges kompetanse**

Når noe skal forandres, handler det ikke bare om hva endringen innholdsmessig innebærer. Det handler også om hvordan endringen skal skje. De prosjektansvarlige trenger kompetanse i hvordan pedagogiske ideer skal omsettes til praksis (Ogden, 2004, s. 217). Vi vil gjøre rede for teori knyttet til prosjektarbeid som metode og hva som kjennetegner god endringsledelse.

Alle disse faktorene kan påvirke motivasjonen til å drive utviklingsprosjekter. Siden motivasjon er et grunnleggende element for å drive utviklingsarbeid, vil vi også trekke inn teori knyttet til motivasjon som et eget punkt i tillegg til Ogdens.

2.1 Miljøfaktorer

2.1.1 Skolekultur

Utviklingsprosjekter vil ofte være preget av den særegne skolekulturen på den enkelte skole. Med utgangspunkt i Bryk og Driscoll (1998) definerer Hagesæther (2000) skolekultur som "et felles verdisystem, en felles agenda og kollegiale relasjoner mellom de voksne, sammenkoblet med en lærerrolle som går utover eget klasserom" (2000, s. 66). Med dette menes det at det på enhver skole finnes et sett uttalte normer og verdier som preger de forutsetninger som ligger til grunn for skolens miljø. Kulturen gjenspeiler hva som verdsettes. Den legger dermed grunnlaget for hvordan mennesker tenker, føler og oppfører seg (Grimmett og Crehan, 1992, s. 59). Hagesæter (2000) beskriver to hovedkategorier: individualistisk og samarbeidende skolekultur. I praksis vil en skolekultur sjelden bare være kjennetegnet av *en* av disse kategoriene. Skolekulturer vil være preget av verdier fra begge kategoriene i større eller mindre grad. Likevel vil det ofte være mulig å skimte hvilken av kategoriene som preger kulturen mest. Skolekulturen vil også påvirke hvordan

utviklingsprosjekter blir mottatt og hvilke prosjekter som blir gjennomført fordi det er sammenheng mellom skolekultur og lærerens arbeid. "The culture of the school becomes an important and influential determinant of how teaching and learning take place" (Grimmett and Crehan, 1992, s. 60).

Individualistisk skolekultur og utviklingsprosjekter

Den individualistiske skolekulturen fremtrer ofte som den tradisjonelle måten å drive undervisning på. Hver lærer har hovedansvaret for sine elever, og man får gjerne "liten innsikt i og forståing av hva dei andre gjer" (Hagesæter, 2000, s. 67). Denne kulturen kan for lærere oppleves ulikt. Mens noen har ønske om og behov for å arbeide selvstendig uten andres innblanding, vil andre igjen savne dette fellesskapet. Ved å arbeide isolert, skjermer man seg selv fra å få kritikk, men samtidig også fra å få ros og støtte (Hagesæter, 2000, s. 67). En skole som har en individualistisk skolekultur vil gjerne kunne bli kritisert for ikke å være utviklingsorientert. Ved individuelt arbeid på alle nivåer i skoleorganisasjonen, uten tilstrekkelig grad av kommunikasjon og refleksjon i forbindelse med arbeidet, kan man stå i fare for å stagnere (Hargreaves, 1996).

Samarbeidende skolekultur og utviklingsprosjekter

I følge Hagesæther (2000) finnes det flere årsaker som kan ligge til grunn for en samarbeidende skolekultur. Enten kan man se seg nødt til samarbeid på grunn av ytre krav, eller så kan ønsket om å samarbeide være forankret som en grunnleggende verdi hos den enkelte (Hagesæter, 2000, s. 68).

Samarbeid som er resultat av press fra andre grupper er gjerne mindre stabilt, enn samarbeid i en kultur der man opplever samarbeid som viktig. En slik samarbeidende arbeidsform kjennetegnes ved at man kan "dela med kvarandre, læra av kvarandre og utvikla seg i fellesskap" (Hagesæther, 2000, s. 69). Gjennom en kultur som er tilrettelagt for samarbeid, blir refleksjon en viktig faktor for å fremme felles læring. I en slik kultur vil man ha lettere for å ta i mot utviklingsprosjekter enn den kultur som er preget hovedsakelig av individuelt arbeid. Dette samsvarer med Hargreaves (1996) syn på samarbeid. Han hevder videre at tryggheten og sikkerheten ved å samarbeide med kolleger "gjør en mer villig til å eksperimentere og å våge ting og dermed også mer innstilt på kontinuerlig utvikling som en del av yrket" (Hargreaves, 1996, s. 195).

Balkanisering

Hargreaves (1996) beskriver fem kategorier med ulike lærerkulturer. De fem er; fragmantert individualisme, balkanisering, samarbeidskulturer, påtvungen kollegialitet og bevegelig mosaikk. Vi skal her bare gå videre inn på balkanisering, fordi dette er fenomenet er spesielt relevant for

prosjektet vi undersøker. Det har sammenheng med at prosjektet involverer en liten gruppe på hver skole.

Balkanisering er et fenomen som kan komme til syne i et modernistisk skolesystem hvor fagseksjoner er tydelig avgrenset fra hverandre. Dette er spesielt tydelig i den videregående skolen. Begrepet har sitt opphav i de politiske forholdene i det tidligere Jugoslavia. Balkan ble splittet av mistenksomhet og fiendskap mellom ulike etniske og kulturelle grupper, hovedsakelig serbere og kroater.

Balkanisering betegner dermed det som skjer når sterke grupperinger fører til splittelse i en organisasjon. I utgangspunktet vil samarbeid i slike grupperinger på en skole i følge Hargreaves ikke være noe problem. De negative følgene av balkaniserte samarbeidsformer vil derimot vise seg dersom slike atskilte samarbeidsgrupperinger hemmer elevenes og lærernes læring (Hargreaves, 1996, s. 223).

Kultur for utvikling

De skolene som setter i gang ulike utviklingsprosjekter for å forbedre praksis, vil ofte være skoler med ansatte som viser at de er åpne for forandring i forhold til innhold og arbeidsmåter i egen praksis. Utviklingsarbeid krever at de involverte ikke er låst i forestillinger (jfr. kap. 2.1.2) som hindrer at man ser fremover og ser muligheter og nye løsninger i gjeldende situasjon. Selv om innovasjon og skoleutvikling kan betegnes som "a positive force", kan den møtes ulikt (Morrish, 1976, s. 25). Noen er mistenksomme til alle endringsforslag, mens andre er mer generelt positive til å prøve noe nytt. Og det er selvfølgelig mange som befinner seg mellom disse ytterpunktene. Årsakene til oppfatningene kan være ulike. For eksempel kan det være en generell motstand mot endring, eller kun motstand mot innhold eller arbeidsmåter i forhold til et enkelt utviklingsprosjekt. Det er imidlertid ikke slik at man skal streve for å bli mest mulig åpen for all forandring. Det fremmer heller ikke skoleutvikling om man sier nei til all utvikling på generelt grunnlag. Men i følge Fullan (1991) er det like galt å si ja til alt. "Rejecting all proposed changes out of hand may be just as regressive as accepting them all" (Fullan, 1991, s. 137). Man bør altså finne en balanse mellom ytterpunktene og vurdere kritisk hvilke endringer som skal iverksettes.

Morrish hevder at de fleste organisasjoner søker stabilitet (1976, s. 22). Endring kan bli sett på som en trussel og et hinder for det som allerede fungerer som det skal. Videre sier han at endring ikke kan unngås. På grunn av at tiden ikke står stille, vil forandringen foregå ustanselig uansett, enten til det verre eller til det bedre. Men forandring trenger nødvendigvis ikke gjøre situasjonen ustabil. Dersom endringen blir tilstrekkelig testet og vurdert og deretter absorbert i skolekulturen, kan situasjonen oppleves som stabil til tross for at man er midt i en endringsprosess (Morrish, 1976, s. 15).

2.1.2 Avdekke mentale modeller

Ikke all motstand mot endring foregår på det bevisste plan. Selv om det kommer til syne som kritikk mot utviklingsprosjekter, kan det vise seg at årsaken ikke ligger i motstand til endringen i seg selv. Vegringen mot skoleutviklingsprosjekter av ulikt slag, kan dermed ha sin årsak i inngrodde forestillinger som gjør at man ikke ønsker å ta i bruk ny innsikt og nye metoder (Senge, 1991, s. 178). Disse forestillingene og bildene man har, kan føre til at man blir begrenset til å handle etter et kjent og trygt mønster som opprettholder stabiliteten i hverdagen.

Mentale modeller kan fungere som forsvarsmekanismer mot utvikling og læring. Endring kan oppleves som et steg ut av en stabil tilværelse. Ved å prøve noe nytt, beveger man seg ut i et ukjent terreng og må håndtere nye utfordringer. Det kan være at "læring hindres rett og slett fordi vi ikke ønsker situasjoner som kan få noen til å miste ansikt, bli såret eller lignende" (Levin og Klev, 2002, s. 104). Slike hindringer mot læring retter seg mot noe annet enn innholdet i utviklingsprosjektet, og det er derfor viktig å avdekke dem. Det kan nemlig vise seg at den manglende motivasjonen ikke er rettet mot læringen og utviklingen i seg selv, men at man forsvarer seg mot det man opplever som forstyrrende for stabiliteten. Slike forsvarsmekanismer hos den enkelte kan derfor ha en hemmende effekt for utvikling og læring.

Men disse mentale modellene trenger ikke forbli på det ubevisste plan. Senge hevder at mentale modeller som forblir ubevisste, også forblir uforandret (Senge, 1991, s. 180). Dette kan bli et hinder for utvikling. Ved å fokusere på disse forestillingene gjennom samtale og drøfting, kan man vurdere utviklingsprosjekter ut i fra kriterier som er mer relevante i forhold til det gjeldende prosjektet. Ved å "bringe disse inngrodde modellane som organisasjonen bygger på, fram i lyset, teste og utfordre dei i fellesskap, kan ein skape grunnlag for utvikling av nye og meir realistiske modellar" (Gausdal, 2002, s. 132). Læringsprosessen starter allerede gjennom det å reflektere over de gjeldende modellene, og dette blir første steget mot utvikling. På denne måten kan det å avdekke de mentale modellene hos involverte i skoleutviklingsprosjekter fungere som en fremmede faktor for utviklingsarbeid.

Denne bevisstgjøringsprosessen om egne bakenforliggende skjulte motiver er avhengig av en dialog mellom de involverte partene. For at kommunikasjonen skal være til nytte, må man ha et felles språk som alle involverte forstår (Hildebrandt, 2002, s. 246). Man kan også avdekke mentale modeller gjennom å skape en felles visjon.

2.1.3 Felles visjon

En av Senges (1999) fem disipliner handler om det å skape en felles visjon. Han er opptatt av at en felles visjon ikke er noe som eksisterer uten at den er rotfestet i hver enkelt sin personlige visjon. Ofte lager en ledelsesgruppe en visjon på vegne av en hel organisasjon. En slik visjon blir i følge Senge sjelden fulgt fordi den kun er rotfestet i et fåtall av de som personene som utgjør organisasjonen. Det er mye større sannsynlighet for at en felles visjon blir gjennomført når den også er hver enkelt medarbeider sin personlige visjon. Spørsmålet blir da hvordan en slik visjon skapes. Senge mener det er viktig at visjonen vokser frem ved at man deler tanker og lytter til hverandres visjoner i organisasjonen. Han advarer mot å foreta en "ovenfra-og-ned-prosess" (jfr. kap. 2.2.5). der ledelsen lager en visjon som skal gjelde for hele organisasjonen (Senge, 1999, s. 222).

Senges teorier blir mye brukt når det gjelder endringsprosesser som omhandler en hel organisasjon. Utviklingsprosjekter i skolen kan omfatte hele skolen, men ofte også mindre grupper. Noen av prosjektene er langsiktige. Andre er kortere og har avgrenset varighet. Det er likevel relevant å bruke Senges teori fordi visjonen også er viktig i tidsavgrensede prosjekter. Det handler om å ha en felles forståelse av hva man arbeider mot. Westhagen (2002) mener visjonen i prosjektarbeid er viktig for å vite hvor man skal mobilisere motivasjon og energi. Han skiller mellom målformuleringer og visjon. Visjonen er noe man lager fra starten av i et prosjekt. Den trenger ikke inneholde klare mål, men være en retningsviser for hva man vil med arbeidet. Målformuleringene skal derimot være klare og operasjonaliserbare (Westhagen, 2002, s. 59-61). Det er ikke alltid like lett å lage operasjonaliserbare mål i en skolesammenheng (jfr. kap. 1.2.2), men det er uansett viktig at prosjektdeltakerne ser på målene og visjonen som meningsfulle. Når visjonen er integrert i den enkelte leder og medarbeider, har man staket ut en retning som man sammen og hver for seg kan gå mot.

2.2 Medinnflytelse

Medinnflytelse har å gjøre med eierskap og medvirkning som er viktige begreper i møte med utviklingsarbeid. For at et utviklingsarbeid skal bli vellykket, er man avhengig av at disse faktorene er tilstede i prosessen. Medvirkning innebærer at man som individ har mulighet til å være med å bestemme over egen situasjon. Dette betyr ikke at man skal kunne bestemme alt selv. Men for å oppleve medvirkning må man ha en viss innflytelse og spille en aktiv rolle i forhold til planlegging og gjennomføring av utviklingsprosjektet man deltar i.

I følge Grøterud og Nilsen(2001) skal prosjektgruppen "planlegge hvordan personalet skal delta i planlegging og beslutninger", men ikke planlegge på vegne av dem (2001, s. 232). Dette innebærer at

prosjektledelsen og de andre medarbeiderne har ulike roller i forhold til hvordan medinnflytelse blir praktisert.

Medinnflytelse er en nødvendighet for prosjektdeltakere. Westhagen nevner fire hovedgrunner for det:

- De får mulighet til å påvirke sin egen arbeidssituasjon. De kan skaffe seg innsikt i oppgavene de skal utføre. Deres erfaringskunnskap nyttiggjøres i selve planleggingen.
- Behovet for stor detaljeringsgrad i planleggingen kan reduseres ved at prosjektdeltakerne selv bestemmer detaljer i utførelsen innenfor den rammen planen gir.
- Det er lite motiverende å overta en plan andre har laget, og som man selv ikke føler vil passe.

(Grøterud og Nilsen, 2001, s. 232)

Eierskap til et prosjekt tilegner man seg gjennom medvirkning. Dermed blir medvirkning en forutsetning for opplevelsen av eierskap. Dersom man får innflytelse på for eksempel planer og praksis, vil man etter hvert oppleve at man ser på prosjektet som sitt eget (Senge, 1991, s. 214). Eierskap blir da spesielt viktig i de situasjoner hvor ideen til utviklingsarbeidet kommer fra et høyere nivå i organisasjonen. Dersom de som er involvert ikke får mulighet til medvirkning, vil det gå ut over opplevelsen av eierskap til det aktuelle utviklingsarbeidet. Dette kan være en hemmende faktor for gjennomføringen av prosjektet. Det er ekstra utfordringer knyttet til eierskap når initiativet kommer fra noen som ikke selv skal gjennomføre utviklingsprosjektet.

Fullan (1991) mener at det er en hemmende faktor i seg selv når initiativet til et utviklingsprosjekt kommer fra andre enn skolen prosjektet skal iverksettes på. Grunnen til dette er at ideen er skapt i et miljø som er ulikt det miljøet hvor endringen skal skje (1991, s. 130). Dette har med lokale faktorer å gjøre (Fullan, 1991, s. 73). Et prosjekt som er vellykket et sted, er ikke nødvendigvis vellykket et annet sted. Ofte har dette sammenheng med at de involverte ikke føler det samme eierskapet til prosjektet alle steder. Lokal tilpasning kan være en hjelp til både å skape eierfølelse og få prosjektet til å passe i den lokale kontekst.

2.2.1 Lokal tilpasning

Skolene blir ofte tilbudt prosjekter utenfra, men kan ikke gjennomføre alle disse. En viktig oppgave for skoleleder, sammen med sine medarbeidere, blir å velge hvilke prosjekter skolen skal iverksette. Skolelederen bør altså i samråd med lærerne ha en reell mulighet til å si nei til prosjekter som tilbys skolen (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 228). Det bør alltid tenkes nøye gjennom begrunnelsen for at skolen blir med i et prosjekt. Økonomiske tilskudd kan være fristende, men bør ikke være eneste

begrunnelse. Grøterud og Nilsen (2001) er opptatt av at valgene bør begrunnes i "kunnskaper om skoleutvikling, i læreplanen og egen skole" (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 228). Prosjektet må altså sees i sammenheng med både teori, retningslinjer, målsetninger og behov på egen skole. Dette er også et spørsmål om stabilitet versus forandring. En skole er avhengig av en viss stabilitet for å kunne gjøre en god jobb. Hildebrandt (2002) mener dette er et viktig element i all forandringsledelse. På den ene siden bør man holde tempoet oppe slik at ikke virksomheten stagnerer. På den andre siden er det behov for å "skynde seg langsomt" så det blir tid til å reflektere over prosessen (Hildebrandt, 2002, s. 245-246). Man må altså holde en viss stabilitet slik at forandringene kan modnes og bli en naturlig del av virksomheten.

2.2.2 Lojalitet

Sammen med eierskapsfølelsen følger også ansvar for utviklingsarbeidet. Det har å gjøre med i hvor stor grad man føler lojalitet til et prosjekt. Dersom man opplever at man har innflytelse i forhold til planlegging, gjennomføring eller andre sentrale deler av prosjektet, vil det føre til at man kjenner ansvar i forhold til at arbeidet skal bli gjort på en best mulig måte. Ogden hevder at "medinnflytelse skaper medansvar" (2004, s. 216). Medansvar kan gi lojalitet. Rynning (2002) skiller hovedsakelig mellom to typer lojalitet; atferdslojalitet og affektiv lojalitet. Atferdslojalitet er knyttet til vurderingen av hva det koster å gå ut av et prosjekt eller en organisasjon. Det kan være tap av lønn, men også at man må opparbeide relasjoner og lignende på nytt i en annen arbeidssituasjon. Affektiv lojalitet har sammenheng med at man fortsetter i arbeidet fordi man ønsker det og er enig i verdier og mål i prosjektet eller organisasjonen. Allen og Meyer (1991) skiller mellom tre former for organisasjonslojalitet. De tre er affektiv lojalitet (affective commitment), instrumentell lojalitet⁹ (continuance commitment) og normativ lojalitet (normative commitment). Vi kan oppsummere disse formene for lojalitet i at man fortsetter å arbeide i en organisasjon fordi enten fordi man vil, trenger eller føler man må. Allen og Meyer beskriver ikke de tre som typer, men som komponenter av organisasjonslojalitet. De mener det må være fornuftig å tenke at medarbeidere kan føle flere former for lojalitet samtidig (Allen og Meyer, 1991, s. 68).

Skoleleder kan oppleve lojalitetskonflikt når ulike aktører har forskjellige forventninger til hvordan utviklingsarbeidet på skolen skal drives. Det er ikke opplagt hvem en skoleleder skal ta mest hensyn til i sitt arbeid. Ei heller når det gjelder hva skolen skal satse på av utviklingsarbeid. "En skole kan ikke

⁹ Direkte oversatt betyr "continuance" varighet. Vi velger å oversette begrepet med "instrumentell lojalitet" fordi dette begrepet brukes i annen litteratur om det samme som det Allen og Meyer (1991) kaller "continuance commitment" (Rynning, 2002, s. 195).

ta i mot det ene prosjektet etter det andre. I valgsituasjonen kan rektor stå i et krysspess mellom lojalitet til elever og foreldre, lojalitet til lærerne og til skolemyndighetene” (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 227-228). En slik situasjon kan virke fremmede for utviklingsprosjekt fordi det kan være en pådriver for å sette ting i gang og få det gjort. Samtidig kan det virke hemmende dersom man setter i gang for mye og ikke klarer å følge hvert enkelt prosjekt tilstrekkelig opp.

2.2.3 Medvirkning i små prosjekter

Selv om medvirkning er en fremmede faktor i utviklingsarbeid, vil det også forekomme situasjoner hvor man er best tjent med å involvere færre ansatte. I slike tilfeller vil kun enkelte deler av skolen bli preget av prosjektet, og bare et mindretall av skolens ansatte blir involvert i det. I følge Fullan (1991) trenger dette ikke telle negativt for endringsprosessen. ”There is no evidence that widespread involvement at the initiation stage is either fearsible or effective. It is more likely the case that small groups of people begin, and, if successful, build momentum” (1991, s. 91). Det kan dermed være hensiktsmessig å starte skoleutviklingsprosjektet som et forprosjekt i mindre målestokk, for så å vurdere om man på sikt skal videreutvikle og eventuelt lage planer for utvidelse. I slike forprosjekter vil det viktigste være at de involverte får mulighet til medinnflytelse og videre til å utvikle eierskapsfølelse til arbeidet. Dersom man ved evaluering av forprosjektet kommer til den konklusjon at forsøket har gitt gode resultater, kan gruppen som har vært involvert av lærere og ledelse bli en stor ressurs for innføring av prosjektet i større målestokk. I tillegg til at de som har vært involvert i et forsøksprosjekt kan være en ressurs for å motivere sine kolleger i et større prosjekt, vil de også ha en viktig kompetanse i forhold til praktisk gjennomføring som for eksempel tidsbruk, arbeidsmengde og lignende. Denne kompetansen vil være nyttig dersom prosjektet skal ekspandere til å gjelde hele skolen eller spres videre til andre skoler.

2.2.4 Lederstil og medinnflytelse

Det er i hovedsak ledelsen i prosjektet som legger rammene for grad av medinnflytelse. Det vil også kunne finnes ulike formeninger om hva som oppfattes som gode lederegenskaper, og hva som oppleves som maktutøvelse mot medarbeiderne. Slike forventninger kan også ha et blandet fokus. Man kan ha et ønske om en stødig og målrettet ledelse samtidig som at man ønsker størst mulig grad av innflytelse: ”På den ene siden forventes ledelsen at demonstrere vilje og handlekraft. Ellers oppfattes det let av medarbejderne som et signal om manglende opbakning. På den anden side er der også behov for at signalere, at der er råderum for medarbejderne” (Hildebrant, 2002, s. 244). I endringsprosesser kan ønsket om medinnflytelse også være knyttet til ønsket om en stabil og bestemt ledelse som har kontroll og oversikt.

Fidler (2002) mener at ledelsen har et spesielt ansvar for å gi sine medarbeidere innflytelse. Han peker på to hovedfordeler ved at medarbeiderne er engasjert i avgjørelsene som tas allerede fra starten av et utviklingsprosjekt:

- En forbedring i kvaliteten på avgjørelsene som skal tas
- Forbedret motivasjon og forpliktelse hos de som er involvert (2002, s. 51)

Medinnflytelse kan øke kvaliteten på de avgjørelsene som tas. Det har sin årsak i at mennesker med ulik kompetanse kan komme med bidrag som til sammen gir et bedre grunnlag for å ta riktige beslutninger. Dermed blir medinnflytelse knyttet sammen med kompetanse og kompetanseheving gjennom samarbeid (jfr. kap. 2.4.3).

Medinnflytelse er altså avgjørende for kompetansen i organisasjonen. Ved å trekke inn medarbeiderne i avgjørelser kan man få et mer helhetlig bilde av hva medarbeiderne opplever som nyttig. Det gir også medarbeiderne motivasjon å bli tatt med på råd. "Workers are becoming strategic partners of top management, deciding the actions needed at the grassroots level to meet the organization's goal" (Thomas, 2000, s. 4). Det å se på de involverte lærerne som en ressurs i forhold til erfaringer fra praksisfeltet, vil ut fra et ledelsesperspektiv være en viktig faktor for å fremme motivasjon til innflytelse i utviklingsprosjekter.

2.2.5 Utviklingsprosjekt med ulike initiativtakere

Hvem som tar initiativ til utviklingsprosjekt i skolen varierer. Noen prosjekt er pålagt skolen utenfra, andre oppstår på den enkelte skole fordi man ser et behov for utvikling. Slike prosjekt kalles bottom-up-prosjekt eller nedenfra-og-opp-prosjekt. Alternativet er top-down-prosjekt eller ovenfra-og-ned (heretter bruker vi de norske begrepene). Enten prosjektene er frivillige eller pålagt skolene, er skoleleder helt avhengig av skolens personale for å gjennomføre dem. I prosjekt som kommer nedenfra-og-opp er det ofte størst engasjement hos skolens personale. Et problem kan imidlertid være om det bare er én som ser behovet for forandring, og kjemper aktivt for det. Dersom ikke resten av personalet er enig, kan det bli vanskelig å gå gjennomført. Alle utviklingsprosjekter bør imidlertid ha støtte fra flere i personalet og skoleledelsen for at det skal være verdt å gjennomføre. Dersom man ikke selv opplever et prosjekt som meningsfylt vil det være vanskelig å føle eierskap for prosjektet.

Ovenfra-og-ned-prosjekt kan være prosjekt som kommer fra skoleeier (kommune eller fylkeskommune) eller statlig hold. Nye læreplaner er et eksempel på en pålagt endring. Det kan lett bli konflikt mellom skolens egne følte behov for endring, og endring som er pålagt ovenfra. Dersom

skolen ikke blir hørt og tatt hensyn til ved innføringen av prosjekter, kan det oppstå en situasjon der ingen på skolen har eierforhold til prosjektet. Slike prosjekt blir sjelden vellykket gjennomført, nettopp på grunn av manglende eierskap og medinnflytelse. Det kan også føre til en generell uvilje mot utviklingsprosjekt. Grøterud og Nilsen (2001) er i likhet med Fullan (2002) opptatt av at lærere og elever må finne mening i prosjektet (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 227).

Pedagoger som er opptatt av skolebasering undres fortsatt over at folk jobber år etter år i skoleadministrasjon med å planlegge skoleutvikling, men aldri selv opplever hvordan det er å iverksette den på den enkelte skole (Louis, 2006, s. 35). Mange prosjekt blir nøye planlagt. Likevel opplever mange lærere og skoleledere at de nye tiltakene ikke passer inn i skolehverdagen. Det kan både være fordi administrasjonen og lærerne ser ulikt på behov for endring, men også fordi det lages prosjekt som er vanskelig å gjennomføre rent praktisk.

Ogden (2004) mener en vellykket løsning ofte er å knytte sammen "ovenfra-og-ned-strategier" og "nedenfra-og-opp-strategier". Det som kommer ovenfra gir en overordnet strategi, mål og plan for gjennomføringen. Det som kommer nedenfra blir da skolens respons på disse planene (Ogden, 2004, s. 206). Da tar man hensyn til skolens behov samtidig som man har støtte instanser utenfor skolen.

2.2.6 Å se nytteverdien i utviklingsprosjekter

Det er vår oppfatning at forandring ikke bare handler om hva som skal forandres, men også hvordan forandringen skjer. Mange gode ideer kommer ikke elevene til gode fordi planleggingen og iverksettingen ikke er god nok. Av og til blir forbedringstiltak iverksatt, men avvist som en dårlig idé fordi det ikke fungerte i praksis. For at medarbeidere i et utviklingsprosjekt skal føle medinnflytelse og medansvar, er det viktig at de ser meningen med prosjektet. Fullan (1991) mener man alltid må se sammenhengen mellom hva som forandres og hvordan forandringen skal skje. "In the process of examining the individual and collective situations, it is necessary to contend with both the "what" of change and the "how" of change. "Meaning must be accomplished in relation to both these aspects" (Fullan, 1991, s. 5).

På norsk kan vi kalle dette "the how of change" for hvordan-aspektet i utviklingsarbeid. Hvordan-aspektet handler om hvordan utviklingen skal gjennomføres. Det kan være organisering, praktiske tiltak og endringer i bruk av ressurser. Det Fullan kaller "the what of change" kan vi på norsk kalle hva-aspektet. Det omhandler hva som skal forandres og hvorfor. Fullan er opptatt av at man i endringsprosesser trenger å se meningen i begge disse aspektene. Det er altså en klar sammenheng.

2.2.7 Behovet for endring

Skolene har ikke alltid et valg når det gjelder gjennomføringen av utviklingsprosjekt. Staten, fylkeskommunene og kommunene krever at skolen gjennomfører noen endringer. Andre prosjekt blir satt i gang fordi skolen internt opplever et behov for endring. Grøterud og Nilsen (2001) påpeker at "skolens egne interesser og opplevde behov strever for å få plass i mengden av eksternt initierte prosjekter" (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 227). Det er en fremmede faktor for et utviklingsprosjekt når lærerne og skolelederne som skal iverksette prosjektet ser behovet for det. Motsatt er det en hemmende faktor når de ikke gjør det.

Fullan (1991) peker på at det ikke er ukomplisert å snakke om behovet for endring. Han mener at det er minst tre faktorer som påvirker hvordan vi tenker om dette. For det første ser man hvert enkelt endringsforslag opp mot andre endringsbehov. Man må hele tiden prioritere hva man skal satse på. Å se det enkelte endringsbehov opp mot skolens samlede visjon, kan være en hjelp til å prioritere. For det andre er det vanskelig å være presis på hvilke behov man har. Særlig gjelder dette i kompliserte forandringer. Hvilke behov man har blir ofte klarere når endringsprosessen er i gang. Det tredje er at man må se behovet i sammenheng med andre faktorer som påvirker iverksettingen av utviklingsprosjekt. Fullan refererer da til en liste han selv har laget. Listen påstår av faktorene; behov, klarhet, kompleksitet, kvalitet/praktisk gjennomførbarhet, distrikt, samfunn, skoleleder, lærer, øvre myndigheter (Fullan, 1991, s. 68-69, vår oversettelse).

2.3 Administrativ støtte

I prosjekter som involverer skoleeier, har de et ansvar med å gi administrativ støtte. I alle tilfeller kan skoleleder påvirke gjennom støtte eller manglende støtte. Skoleleder har ansvaret for utviklingsarbeidet på sin skole. Han eller hun har også et personalansvar. Begge disse rollene vil få betydning for hvordan utviklingsprosjekter blir gjennomført.

2.3.1 Skoleleders rolle

Det er nedfelt i loven at skoleleder skal arbeide for å videreutvikle skolens virksomhet (Opplæringsloven, paragraf 9-1.). Skoleleder er den som først og fremst har ansvar for å være oppdatert på hvilke forandringer som pålegges skolen. Men det er også viktig at skoleleder tar tak i interne behov for utvikling og endring. Skoleleder har ofte ikke tid og ressurser til å være leder for

hvert enkelt utviklingsprosjekt som drives på skolen. Men som øverste ansvarlig skal skoleleder være informert og ha akseptert alle prosjekt som settes i gang (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 223).

En undersøkelse gjort av Hall og Hord (1987) viser ulike måter skoleledere kan forholde seg til forandringer. De intervjuet ni skoleledere og kategoriserte dem i de tre lederstilene "responder", "manager" og "initiator" (Fullan, 1991, s. 154). Den første gruppen (responder) engasjerer seg ikke direkte i utviklingsprosjektet, men står til disposisjon dersom lærerne skulle trenge dem. Den andre gruppen (manager) leder utviklingsarbeidet med god struktur og sørger for at alt går etter planen. Den tredje gruppen (initiator) blir beskrevet som en gruppe som leder utviklingsarbeid med glød og entusiasme. De står på for at alle lærerne skal være motivert og følge opp forandringene. Hvilken stil skolelederne hadde i forhold til forandring og utvikling, ble sammenlignet med hvor gode skolene var på gjennomføring av utviklingsprosjekt. I denne undersøkelsen var det en klar sammenheng mellom disse faktorene. Den tredje gruppen kom best ut, deretter den andre og den første på sisteplass. Skoleleders rolle er altså i følge denne undersøkelsen avgjørende for utviklingsprosjektenes resultat. Grøterud og Nilsen (2001) mener også at tilliten til selve utviklingsprosjektet er avhengig av skoleleder. Dersom personalet på en skole ikke har tillit til sin leder, blir det også vanskelig å ha tillit til de prosjektene lederen setter i gang (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 223).

Fullan (2002) argumenterer for at skoleleders rolle som leder for utviklingsarbeidet er et moralsk anliggende. Skoleledere har et moralsk ansvar i forhold til å gjøre skolen best mulig for elevene. Han mener det gamle synet på lederen som skal gi klare instruksjoner er for smalt med tanke på en utviklingsorientert ledelse. Skoleledere må tenke helhetlig og gjøre sine medarbeidere til lagspillere.

2.3.2 Skoleleder som personalleder

Skoleleder har et personalansvar overfor de ansatte på skolen. I dette ligger blant annet ansvaret for å motivere og legge til rette for veiledning og opplæring i utviklingsarbeid. Grøterud og Nilsen (2001) trekker fram manglende kurs og opplæring tilknyttet utviklingsprosjekt som et vanlig problem i gjennomføringen av slike prosjekt. Ogden (2004) mener at god opplæring og veiledning av personalet er et kriterium for å gjennomføre et vellykket prosjekt.

Hawthorne-studiene på 1920-tallet undersøkte hva som påvirker produktiviteten i en bedrift. Man endret belysning, gav flere hvilepauser, bedre ventilasjon og lignende og oppdaget at produktiviteten økte. Det interessante var at produktiviteten fortsatte å øke når de fysiske forholdene ble stilt tilbake til utgangspunktet. Konklusjonen ble at produktiviteten ikke økte av fysiske muligheter, men av sosiale normer (Busch og Vanebo, 2000, s. 56). Arbeidernes produktivitet økte fordi deres

psykososiale forhold ble satt i fokus. Oppmerksomheten rundt dette var viktigere enn selve endringene. I skolen skal vi være forsiktig med å snakke om produktivitet på den måten begrepet blir brukt i en produksjonsfabrikk. Vi produserer ikke elever på skolen. Men det er verdt å merke seg at Hawthorne-studiene erkjente at mennesker er sosiale vesen med følelser og behov også i arbeidssituasjonen. Dette er en erkjennelse også skoleledere må ta med i arbeidet både som personalledere og som utviklingsledere.

2.3.3 Formell planlegging

I møte med utviklingsprosjekter i skolen, vil det være mange avgjørelser som blir tatt underveis. I et nytt prosjekt vil det ikke være mulig at alle detaljer er klarlagt på forhånd. Også problemer man ikke hadde forutsett, kan dukke opp underveis. Fidler (2002) mener likevel at formell planlegging er viktig. Formell planlegging kan gi medarbeiderne en form for administrativ støtte som fungerer som en ramme for arbeidet. Fidler har utarbeidet noen punkter som gjør rede for fordelene ved formell planlegging i utviklingsprosjekter:

- **Important factors are less likely to be neglected**

I et utviklingsprosjekt har man gjerne en prosjektorganisasjon (jfr. kap. 1.3.1) hvor ulike grupper har forskjellige og utfyllende funksjoner. Med en god struktur på organisering, vil det være lettere å fange opp viktige faktorer som har innvirkning på prosjektet.

- **Information and reactions can come from a wider group**

Formell planlegging gir rom for tilbakemelding fra flere aktører på ulike nivåer i skoleorganisasjonen.

- **Others in the organisation develop a whole-organisation view**

Ved å inkludere flere nivåer i prosjektorganisasjonen, vil alle få en oversikt over sider ved prosjektet som de selv ikke er direkte involvert i. Dette kan være viktig i forhold til det å se meningen i arbeidet, og dermed også øke motivasjonen (jfr. kap. 2.2.6).

- **The opportunities and constraints are known to everyone and others can propose developments which take advantages of opportunities.**

Det å ha planlagt utviklingsprosjektet mål gir retning, både i forhold til muligheter og begrensninger. God planlegging legger dermed til rette for at målformuleringen blir basert på realisme.

- **Other decisions can be made in the knowledge of the strategy**

Et prosjekt som godt planlagt gir også mulighet for mer strategisk planlegging av andre prosjekter. Andre som planlegger utviklingsprosjekter på samme skole kan ta hensyn til prosjekter som er satt i gang, eller er i ferd med å settes i gang. Man kan dermed tenke mer helhetlig om utviklingsarbeidet.

- **Implicit strategy can be tested and improved by the constructive criticism of others**

Formell planlegging fungerer som en kvalitetssikring ved at flere kan vurdere prosjektet og gi konstruktiv tilbakemelding. Formell planlegging er avhengig av samarbeid. For å kunne samarbeide trengs det kommunikasjon ved hjelp av et felles språk.

- **Strategic decisions can be more easily recognised.**

Avgjørelser som blir tatt i planlegging hvor flere involverte grupper har fått medvirke, kan få bredere oppslutning. Formell planlegging gjør også prosjektet mer synlig i organisasjonen som helhet.

(Fidler, 2002, s. 24)

Formell planlegging kan være en hjelp til å skille mellom hva som er løpende arbeidsoppgaver og hva som er utviklingsprosjekter. Grøterud og Nilsen (2001) er opptatt av at utviklingsprosjektene bør være tydelige: "På samme måte som prosjektledelsen skal være tydelige, er det vår oppfatning at prosjektaktivitetene også skal være tydelige. Prosjektaktiviteter vil i stor grad integreres i den vanlige virksomheten; elevaktive arbeidsformer prøves ut i undervisningen og ikke i et sidestilt laboratorium" (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 223).

Selv om formell planlegging vil være fremmede faktor for skoleutvikling, vil det nok forekomme situasjoner hvor det kan være vanskelig å lage detaljerte planer på forhånd. I slike tilfeller må de involverte være forberedt på å improvisere ut fra de uforutsette hendelsene som dukker opp underveis i prosessen. En slik uforutsigbarhet er noe man må leve med i møte med utviklingsarbeid. Fullan hevder at "clarification is a process", og at man dermed må regne med å gjøre seg noen erfaringer underveis som man gjerne kunne vært foruten (Fullan, 1991, s. 128). Hernes og Kofoed (2007) beskriver innovasjonsprosesser som en reise i et ukjent terreng (2007, s. 9). Selv om man kan planlegge mye på forhånd, vil det være vanskelig å ha full kontroll over alle detaljer.

Westhagen (2002) poengterer at klart utformede mål og strukturer har en evaluerende effekt. Regningslinjene bidrar til en forståelse om "hva prosjektet skal resultere i, slik at man har noe å planlegge ut fra, og noe å holde resultater opp mot". Konkrete mål kan også ha en motiverende funksjon. "Resultatene av et prosjekt avhenger ofte mer av deltakernes vilje til å overvinne de mange

utforutsette vanskeligheter som de helt sikkert vil møte underveis, enn av det formelle styringsopplegget” (Westhagen, 2002, s. 52). Denne viljen til å overvinne problemene er avhengig av at de involvertes motivasjon knyttet til prosjektets mål mer enn prosjektets struktur.

2.4 Kompetanseheving og læring

Kompetanseheving vil være viktig i alle organisasjoner. Skolen er intet unntak for dette. Kompetansehevingen kan rettes mot spesifikke prosjekter, men også i forhold til generelle problemstillinger. Også utviklingsprosjekter innenfor skolen kan kalles organisasjoner. Selv om organisasjoner kan være ulike i forhold til hvilke mål de har, vil behovet for utvikling og læring likevel stå sentralt. Dette vil kunne gjelde både for eksempel for skolen eller næringsliv. Hovedforskjellen vil blant annet kunne ligge i målet om å oppnå størst mulig grad av økonomisk profitt. Mens behovet for kompetanse i organisasjoner i næringslivet gjerne er knyttet til å øke verdiskapingen, vil det i en skolesammenheng være mer fokus på kompetanseheving for kunnskapsformidlingens del (Fidler, 2002, s. 23). Til tross for ulike mål for kompetansehevingen, vil det kunne være hensiktsmessig å også benytte seg av teorier om kompetanse og kompetanseheving fra organisasjonsteori i møte med skolen.

Begrepet kompetanse kan i en organisatorisk sammenheng beskrives som det ”å være i stand til å nå mål” (Lunde, 2002, s. 73). Disse målene kan være kortsiktige eller langsiktige. Drazin, Glynn og Kazanijian (2004) vektlegger organisasjoners erfaringslæring som et viktig ledd i kompetansehevingen: ”Organizational learning is the process by which organizations notice, interpret and manage experience” (Drazin m.fl., 2004, s. 176). Denne form for læring skjer både underveis og i etterkant, hvor tolkningen av erfaringen blir en viktig del av læringsprosessen.

2.4.1 Lærere og kompetanseheving

Aulebo og Svendsen (1995) hevder at læreren har ansvar for sin egen læring på samme måte som det elevene angivelig har. Dette ansvaret gjelder for egen faglig vekst og utvikling i forhold til:

- Personlig innsikt og kunnskap om egen person
- Kunnskap om barn og unges behov og utvikling
- Skolefag og sentrale tverrfaglige tema
- Pedagogisk – didaktisk – metodisk
- Regler, bestemmelser, læreplaner m.v. (Aulebo og Svendsen, 1995, s. 208)

Ansvar for faglig vekst og personlig utvikling blir dermed regnet som en av lærerens mange oppgaver. Kompetanseheving kan da ses på som et individuelt ansvar. Punktene over er avhengig av at man har et reflektert forhold til seg selv og sin egen praksis. Selv om dette er den primære forutsetningen for

at lærere skal kunne øke sin kompetanse, vil også miljøet for læring, videreutvikling og kompetanseheving på mange måter være i ledelsens hender (jfr. kap. 2.3.1). Også eksterne krefter utenfor selve skoleorganisasjonen kan legge føringer for hva og hvordan lærere skal lære:

Researchers and policy makers may have very clear strategies for change and improvement, but unless these connect with the understanding of realities of teachers then this increasing clarity at the top will only increase incoherence at the bottom (Hopkins, 2001, s.95).

Samsvar mellom læreren og andres meninger om endring og utvikling er dermed ønskelig. Dette har med nytteperspektivet å gjøre. For at læreren skal kunne heve sin kompetanse, bør dette være knyttet til at læreren ser behovet for å lære. Dette behovet vil da gjerne ha sin årsak i erfaringer fra klasserommet. Dersom man opplever å ha for lite kompetanse på et gitt område, en utfordring som man stadig møter, vil behovet for læring naturlig melde seg. Eksempler på dette kan for eksempel være alt fra relasjoner med enkeltelever til utfordringer som hele kollegiet opplever. Det vil imidlertid ikke være sikkert at utenforstående vil kunne foreslå kompetanseutvikling i forhold til problemstillinger som dekker et reelt behov. Ut i fra dette vil kompetanseheving og læring være et anliggende som først og fremst bør ha sitt utgangspunkt i læreren selv.

2.4.2 Lærerutvikling i implementeringsfasen

Fullan og Hargreaves (1992) forsøker å koble "teacher development and educational change" (1992, s. 1). En av hovedgrunnene til dette er at man i en implementeringsfase av et utviklingsprosjekt er avhengig av at lærerne ønsker å lære noe nytt. Dermed er det ikke bare prosjektets mål og hensikt som kan bli sett som et utviklingsarbeid. Også læreren som utfører handlingene i praksis, går gjennom en utviklingsprosess gjennom å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Det er dette som skjer i implementeringsfasen. Det å for eksempel se lærestoff og læreplan på nye måter, i tillegg til å prøve ut nye arbeidsmåter, er viktige elementer i en slik fase. Et annet element som også er av betydning, er at man i denne fasen har forståelse for og tro på den planlagte forbedringen (Fullan og Hargreaves, 1992, s. 1).

2.4.3 Individuell og kollektiv læring

Utviklingsarbeid og innovasjon er kjente begreper for den norske skolen. Det finnes mange ulike områder og ulike nivåer utviklingsarbeid settes i gang på. Men for at noe skal utvikles, behøves også nødvendig kompetanse for å utføre arbeidet på en ny måte. Dette gjelder både i forhold til innhold og organisering. Senge (1991) sier det så enkelt at "læring handler om å bli i stand til noe som man ikke var i stand til tidligere" (Senge, 1991, s. 19). Morrish (1976) hevder også at "increased learning" er noe av det som kjennetegner en innovasjon (1976, s. 21). Dersom man ikke har lærer noe, vil man

heller ikke være i stand til å forbedre situasjonen. Dette handler om læring spesielt tilknyttet det aktuelle området man driver utviklingsarbeid i, men også det å ha en lærende holdning. En slik holdning vil si å kontinuerlig være åpen for å lære nye måter å løse arbeidsoppgavene på. For at dette skal skje, er det en forutsetning at hvert enkelt individ er åpen for å lære. Dersom denne åpne holdningen får spre seg og utvikle seg i et kollegium, kan denne lærende holdningen fremtre som kollektiv. Dette er en egenskap som kjennetegner tanken om "den lærende organisasjon" slik Senge (2006) har utviklet den.

Organizations learn only through individuals who learn. Individual learning does not guarantee organizational learning. But without it no organizational learning occurs (Senge, 2006, s. 129).

Dette gir et bilde av kompleksiteten i organisasjonslæring. En prosjektorganisasjon er avhengig av et samspill mellom individuelle og kollektive læringsprosesser for at man skal kunne oppnå et miljø for kompetanseheving. Dette handler også om at det bør være god kommunikasjonssflyt mellom involverte i utviklingsprosjekter slik at man kan lære gjennom at erfaringer blir delt. I et nytt utviklingsprosjekt, hvor erfaringer blir skapt gjennom eksperimentering, vil det også utvikles taus kunnskap (Dalin, 1999, s. 98). Målet med denne implisitte kunnskapen er at den skal bli eksplisitt. Det er dette Nonaka og Takeuchi beskriver som organisatorisk kunnskapsbygging:

Organisasjonen si evne til kunnskapsbygging blir avspegla i dugleiken til å skape ny kompetanse, spreie han i organisasjonen og artikulere han gjennom nye produkt/tenester og system (Gausdal, 2002, s. 136).

Spredning av den nye kompetansen blir da også et viktig ledd i kompetansehevingen. I følge Gausdal (2002) vil man være avhengig av "eit tillitsprega og forpliktande samhandlingsmønster blant organisasjonsaktørane" for at denne organisatoriske kunnskapsbyggingen skal lykkes (2002, s. 143). Det å legge til rette for en kollektiv læreprosess i et utviklingsprosjekt vil dermed kunne knyttes til det å legge til rette for tillits- og ansvarsforhold. Uten tillit til andre involverte, vil man kun stole på egne erfaringer. I en kollektiv læreprosess vil enkeltes erfaringer være til nytte for fellesskapet.

2.5 Observasjon av lignende prosjekter andre steder

I møte med lignende prosjekter, kan det være både lærerikt og motiverende å se hvordan andre mennesker løser lignende utfordringer som man strever med selv. "Innovasjonsprosesser består uvegerlig av menneskelige aktører, som handler, fortolker, handler igjen og gjenfortolker. De kan ikke, som i det fysiske eksperimentet, puttes i en kontekst og testes om igjen med samme resultat" (Hernes og Kofoed, 2007, s. 11). Dette beskriver det dynamiske perspektivet det er nødvendig å ha et reflektert forhold til i forbindelse med endringsprosesser. Alle skoler er forskjellige fra hverandre i

større eller mindre grad i forhold til for eksempel størrelse og økonomi. Også kombinasjon av ansattes holdninger på den enkelte skole kan få konsekvenser for hvordan et utviklingsprosjekt blir oppfattet.

I skolesammenheng vil man i mange tilfeller kunne dra positiv nytte av det å observere lignende prosjekter. Det å oppleve at andre mennesker kjemper mot de samme utfordringene, kan fungere som motivasjon og oppmuntring til å kjempe videre.

2.5.1 Fyrtårneffekten

Det er naturlig å søke inspirasjon hos forbilder. Dette vil være gjeldende også i arbeid med utviklingsprosjekter. Dalin (1995) trekker frem den såkalte fyrtårneffekten som en måte å beskrive hvordan skoleutvikling spres. Selv om dette fenomenet i hovedsak er forbundet med næringslivet, forekommer det også i en skolesammenheng. Fyrtårneffekten viser seg gjennom at det generelt er lettere å hente inspirasjon fra noen på avstand, enn andre som står nærmere. "Det er de som geografisk (og psykologisk) står lengst unna et forsøk som først adopterer ideene" (Dalin, 1995, s. 106). Skoler som gjennomfører en vellykket endring kan sees på som fyrtårn. Lyset fra fyrtårnet er lettere å se når man er langt fra, enn når man står veldig nær.

Dette kan forklare hvorfor mange skoler heller henter inspirasjon og ideer fra andre land, enn fra for eksempel naboskolen. Gjennom å hente inspirasjon fra utlandet har man også mulighet til å være først ute med noe i Norge, og på den måten bli et "fyrtårn" i eget land. Det er knyttet ekstra ære til det å være først ute med noe.

2.5.2 Benchmarking

Fra litteratur om organisasjonsutvikling finner vi "benchmarking" som begrep. Benchmarking kan beskrives som "kunsten å være ydmyk nok til å innrømme at noen er bedre enn deg selv, og samtidig være vis nok til å lære å bli like god eller bedre" (Levin og Klev, 2002, s. 235). Som verktøy for organisasjonsutvikling skal benchmarking skape motivasjon og endringsvilje. Det gir nye ideer til måter å gjøre ting på, og gir grunnlag for å sette målsetninger for utviklingsarbeidet (Levin og Klev, 2002, s. 240). Det advares derimot mot tre fenomen som også kan komme som reaksjon når man observerer andres gode resultat. De tre er vantro, fornektelse og fortvilelse (på engelsk; de tre d-er; disbelief, denial, despair). Disse reaksjonene kan komme fordi man ikke tror på resultatene av sammenligning med andre, man mener situasjonene ikke er sammenlignbare eller at man rett og slett blir handlingslammet av at andre framstår som mye bedre enn en selv (Levin og Klev, 2002, s. 238).

Benchmarking er egnet for organisasjoner der det er mulig å teste prestasjoner. I skolen diskuteres det hvordan man kan definere den gode lærer. Det er bred enighet om at dette er vanskelig å måle når man ikke engang vet hva man måler opp mot. Det er også vanskelig å definere hva som er et godt utviklingsprosjekt. Likevel kan skoler som har lyktes med utviklingsprosjekt, være til inspirasjon for andre skoler. Fidler (2002) vektlegger at benchmarking vil kunne innebære noen restriksjoner. Dette gjelder spesielt dersom skoler henter inspirasjon fra andre enn lignende utdanningsorganisasjoner:

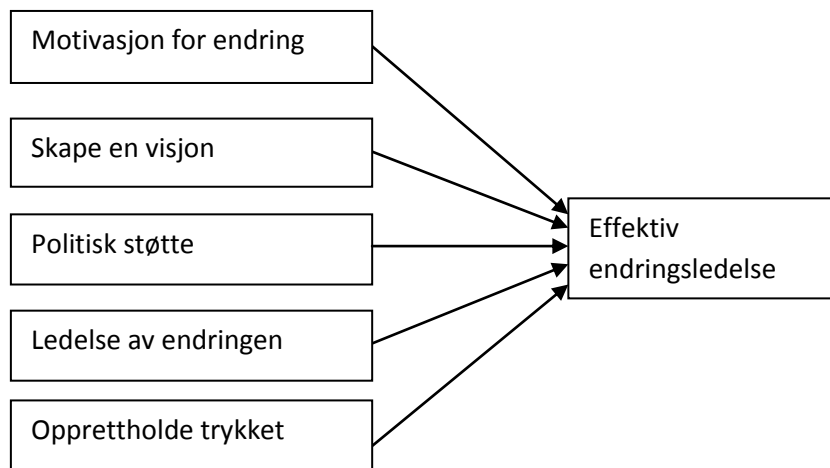
Whatever the practice it will be incorporated in the culture of the existing organisation and not easily transportable, and the priorities it represents may be at variance with the major aims of an educational organisation such as a school (Fidler, 2002, s. 83).

Likevel bør man i følge Fidler (2002) ikke "Tømme barnet ut med badevannet" ved å skjerme seg fra denne typen inspirasjonskilder. Inspirasjon hentet fra organisasjoner i en "not-for-profit" sektor, vil dermed være enklere å ta i bruk enn om man tar utgangspunkt i organisasjoner med økonomisk profitt som øverste mål (Fidler, 2002, s. 83). Mulighetene for å ha nytte av andres erfaringer er dermed til en viss grad styrt av en viss likhet mellom organisasjonene. En skole vil dermed ha lettere for å identifisere seg med en lignende skoles framgang, enn fra organisasjoner i næringslivet. Benchmarking er knyttet til læring. Det handler om å utvide organisasjonens repertoar av handlingsalternativer og ikke om å lage en blåkopi av andres suksess (jfr. kap. 2.5.1).

2.6 De prosjektansvarliges kompetanse

Busch og Vanebo (2000) trekker fram fem element som kjennetegner effektiv endringsledelse¹⁰. Med effektiv kan vi i vår sammenheng vise til OECDs definisjon av skoleutvikling der målet er effektiv utvikling i form av mer effektiv oppnåelse av skolens mål. Modellen nedenfor viser de fem elementene som kjennetegner effektiv endringsledelse:

¹⁰ De henviser her til Cummings og Worley (1996)



Figur 2.1 Effektiv endringsledelse (Busch og Vanebo, 2000, s. 350)

Alle disse områdene er ansvar som ligger hos ledelsen, men de bør ikke nødvendigvis være alene om dem. For eksempel vil flere hevde at en visjon ikke kan skapes hos ledelsen alene (jfr. kap. 2.1.3).

Skoleledere og lærere har mange arbeidsoppgaver som går parallelt. Det kan ofte være vanskelig å se hva som er utviklingsarbeid og hva som er vanlige løpende oppgaver. En viktig oppgave for skoleleder er å tydeliggjøre hvilke utviklingsprosjekt som drives på skolen. Prosjektbegrepet kan være nyttig for å understreke at det man gjør ikke bare er en del av det vanlige arbeidet. Dette bør ligge til grunn for planlegging, gjennomføring og evaluering av utviklingsarbeid (Grøterud og Nilsen, 2001, s. 218). Det er viktig å ha en klar forestilling om hva prosjektet dreier seg om når det gjelder målsetninger og framgangsmåter. På den måten kan prosjektet bli tydelig selv om det er en del av det vanlige arbeidet (for eksempel som en ny undervisningsform). Ferdigheter i det å drive et prosjekt kan være avgjørende for om prosjektet lykkes eller ikke.

2.6.1 Prosjektets interessenter

Esnault (2005) mener det er viktig å analysere hvem som har interesse av et prosjekt. En interessent er i følge Esnault en person eller organisasjon eller institusjon som:

- har noe å tjene eller tape på om prosjektet lykkes eller mislykkes
- bidrar med ressurser i form av mennesker og/eller penger
- arbeider i prosjektet
- blir påvirket av prosjektresultatet
- blir påvirket av prosjektgjennomføringen (Esnault, 2005, s. 55)

I skolesammenheng kan interessenter for eksempel være elever, foreldre, lærere, skoleledere, skoleeiere og myndighetene. Lista kan gjøres mye, mye lengre avhengig av hva prosjektene dreier

seg om. Det vil variere hvor stor innflytelse den enkelte interessent ønsker og reelt har i hvert tilfelle. Esnault (2005) mener imidlertid det er viktig å analysere hvem som er interessenter i hvert prosjekt (2005, s. 56). På den måten kan man på forhånd tenke gjennom eventuelle interessekonflikter som kan komme. Man kan også vurdere hvem som er den viktigste interessenten, og hvordan man skal forholde seg til motstridende meninger.

Skoleleder blir særlig utsatt for slikt krysspress fra ulike interessenter. Møller (2004) skriver om lederidentiteter i skolen. Hun er opptatt av det krysspresset som rettes mot skoleleder som person. Presset kommer fra flere nivå. Hovedsakelig fra internasjonal diskurs om ledelse, fra kommunalt hold og fra den lokale skole med sin tradisjon og historie (Møller, 2004, s. 188). Skolelederen må ofte forholde seg til motstridende krav og forventninger fra de ulike nivåene. Møller tydeliggjør skoleleders situasjon med å se den i lys av tre spenningsfelt. Skoleleder står i spenningsfeltet mellom medarbeidere og arbeidsgiver, mellom voksne og elever og mellom stabilitet og forandring (Møller, 2004, s. 190). I en slik situasjon blir spørsmål knyttet til lojalitet sentrale.

2.7 Motivasjon

Motivasjon er et abstrakt begrep og dermed også et diffust begrep som kan være vanskelig å måle. Et menneskes motivasjon varierer i møte med hvilke situasjoner, tidspunkt og faser man er inne i, og kan ikke regnes som en statisk størrelse. Den blir ofte forbundet med det følelsesmessige plan (Illeris, 2006, s. 96-97), og kan derfor være komplisert å definere.

Wadel (2004) hevder at "motivasjon blir i høy grad mobilisert mellom mennesker" (2004, s. 78). Dette står i motsetning til den tankegangen som er mest fremtredende innenfor psykologifaget og i dagligtalen, hvor man ser på motivasjon hovedsakelig som noe individuelt (2004, s. 78). I forhold til Senges (1991) disipliner om den lærende organisasjon, så vil begge disse aspektene ved motivasjon, både individuelt og relasjonelt, være synlige. Ser vi på personlig mestring, så kan det være naturlig å relatere denne disiplinen til en form for motivasjon som har et individuelt utgangspunkt. Når det gjelder disiplinen gruppelæring, så vil det ikke være så vanskelig å tenke seg til at motivasjon, også den indre, kan vokse frem i "samspillet med andre mennesker" (Wadel, 2004, s. 78).

Motivasjonsbegrepet kan altså ha ulike vektlegging alt etter hvilket motivasjonsforhold det er snakk om.

2.7.1 Forholdet mellom indre og ytre motivasjon

I følge Deci og Ryan (1985), er studiet av motivasjon "the exploration of the energization and direction of behavior" (1985, s. 3). Indre motivasjon vil dermed være den indre drivkraften som ligger til grunn for en handling. Motivasjon er altså knyttet til en eller annen form for aktivitet. Waage (1985) kjennetegner det som skjer når mennesker blir motivert med at "energi blir frigjort for aktivitet; aktivitetene får retning" (1985, s. 67). Denne motivasjonen blir i følge Waage (1985) opprettholdt ved at man har en bestemt tolkning av situasjonen (Waage, 1985, s. 67). Dersom denne tolkningen er positiv, vil motivasjonen være preget av dette. Når man opplever å være motivert til en oppgave, trenger man ikke noen belønning utenfor aktiviteten i seg selv: "The rewards are inherent in the activity, and even though there may be secondary gains, the primary motivators are the spontaneous, internal-experiences that accompany the behavior" (Deci og Ryan, 1985, s. 11). I utviklingsprosjekter kan denne indre belønningen være å oppleve at de målene blir nådd.

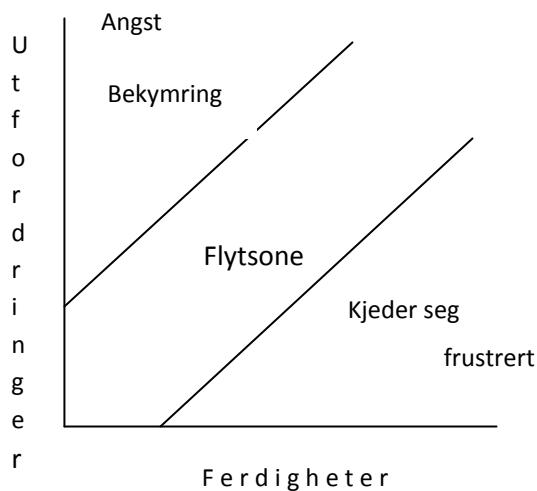
Deci og Ryan (1985, s. 26) peker også på noen behov som påvirker denne indre motivasjonen hos den enkelte. Behovet for kompetanse er det første som nevnes. Man trenger å se at egen atferd har en påvirkning på omgivelsene. Det å oppleve at man har noe å bidra med, at man er viktig og betydningsfull i en sammenheng. Derneft kan man nevne "Interest, excitement and flow" (Deci og Ryan, 1985, s. 28), som et grunnlag for en indre motivert handling. Det vil si at det som skal gjøres, i dette tilfellet læres bør forbindes med noe positivt, noe som fremmer glede og handlelyst. Et tredje punkt i møte med motivasjonsbegrepet hos Deci og Ryan, er behovet for selvbestemmelse. Selvbestemmelse over egen situasjon er for mange avgjørende for å opprettholde den indre drivkraften til å fortsette i arbeidet.

Det er bred enighet om at indre motivasjon vil være det beste utgangspunktet for arbeid, utvikling og læring. Likevel er realiteten at man ofte finner en kombinasjon av indre og ytre motiverte faktorer i en handling. Ytre motivasjon viser seg gjennom "behavior where the reason for doing it is something other than an interest in the activity itself" (Deci og Ryan, 1985, s. 35). I forbindelse med utviklingsprosjekter kan for eksempel lønnsstigning, positiv oppmerksomhet, karriereutvikling og så videre. Motivasjonen kan da være knyttet til noe som befinner seg utenfor individet selv, noe som belønnes og reguleres ved hjelp av belønning ved måloppnåelse. I følge Deci og Ryan (1985) bør man få et mer nyansert syn på ytre motivasjon enn det som er nevnt over. De beskriver en skalering i den ytre motivasjonen fra å bli kontrollert av andre faktorer til å ta valg som er mer basert på egne ønsker. På denne måten kommer en viss grad av selvbestemmelse også med i begrepet ytre motivasjon (Deci og Ryan, 1985, s. 35). Realistisk sett vil det dermed også være ulike faktorer, både

indre og ytre motiverte handlinger som ligger til grunn for deltakelse i utviklingsprosjekter. Ytre faktorer kan være med på å bidra til økning av indre motivasjon:

Cognitive evaluation theory suggests that environments that provide optimal challenge, competence-promoting feedback, and support for autonomous activity will facilitate intrinsic motivation. They should accordingly facilitate development as well (Deci og Ryan, 1985, s. 122).

Passende utfordringer, samt støtte og tilbakemelding fra miljøet, vil dermed kunne legge forutsetningene til rette for at motivasjon og drivkraft kan bli mobilisert. Wadel (2004) hevder at utfordringene verken bør overskride ens kapasitet eller være for enkle i forhold til hva man klarer å utrette. (s. 80). Dette kan illustreres ved hjelp av Chikszentmihalyi sin modell (figur 2.2) som illustrerer flytsonen mellom disse nevnte ytterpunktene. Området som betegnes som flytsonen vil dermed være det aller beste stedet for personlig mestring og opprettholdelse av en indre drivkraft i forhold til de oppgaver man er satt til. Dette vil også kunne gjelde i arbeid med utviklingsprosjekter som for eksempel kan føre til nye arbeidsoppgaver hvor mye er nytt og kan oppleves ustabil. I et prosjekt vil den største faren sannsynligvis være at utfordringene blir for store i forhold til de ferdighetene de involverte opplever at de har. Følelsen av å ikke strekke til, kan dermed bli konsekvensen av dette.



Figur 2.2 Chikszentmihalyis flytsone (Wadel, 2004, s. 80)

2.7.2 Tokomponentteorien

Tokomponentteorien går ut på at "det skal mer enn én faktor til for å utløse et behov eller en handling" (Bø, 2005, s. 216). Ofte er minst an av faktorene av sosial art. Det å gjøre noe sammen med andre er for de fleste inspirerende. Bø (2005) henviser til et eksperiment gjort med dyr. Ei høne fikk først spise seg mett på mais. Deretter ble en sulten høne sluppet inn i buret. Når den sultne høna

begynte å spise, begynte også den mette å spise igjen. Den høna som egentlig var mett spiser så mye som 60% mer i forhold til det den spiste første gangen. Og mengden den mette høna spiser, øker etter hvor mange sultne høner som slippes inn i buret. Det kan diskuteres om dette kan overføres til mennesker. Men mange vil nok kjenne seg igjen i måten å handle på. Av og til spiser vi ikke fordi vi er sultne, men fordi det er en del av en sosial kontekst der det passer seg å spise. Vi blir inspirert av hverandre og ønsker å være en del av et sosialt fellesskap. Bø referer også til afroamerikanerne som sang for å holde ut det harde arbeidet i slavetiden. "Det har noe med fellesskapsopplevelsen å gjøre, tror sosialpsykologene" (Bø, 2005, s. 216). Bø kaller det sosial letting.

2.7.3 Oppmerksomhet

En annen faktor som kan påvirke våre handlinger, er det å ha publikum. Bø trekker fram eksempelet med at vi jogger fortere og holder ut lenger i fellesskap med andre (Bø, 2005, s. 217). Helt tilbake i 1924 gjorde Floyd H. Allport undersøkelser som viste at sosial letting gjelder i mange situasjoner. Det kunne være alt fra utføring av mekaniske operasjoner til frie assosiasjoner og filosofisk argumentasjon. Resultatene fra Allports undersøkelser viste at man produserer mer under oppsyn av tilskuere, enn det man gjør for seg selv. Riktignok bør det legges til at kvaliteten på det som ble produsert ikke var noe bedre. Det var altså først og fremst kvantiteten som økte (Bø, 2005, s. 217-218).

3 Metodisk tilnærming

Det vi ønsker med denne masteroppgaven er å få en større innsikt i hvilke faktorer som kan oppleves som hemmende og fremmende på utviklingsarbeid i en skolesammenheng. I utgangspunktet kan man tenke at det vil være mange ulike strategier som kan lede til dette målet. Både kvantitative og kvalitative metoder ville kunne gi svar på problemstillingen. Grønmo (1996) skisserer stikkordsmessig hvilke egenskaper de to hovedkategoriene av tilnærminger har. Ut i fra tabellen nedenfor blir kvalitative og kvantitative metoder skjematisk fremstilt som motsetninger. Enkelte vil hevde at det vil være feilaktig å polarisere metodene på denne måten, og at man heller bør se på dem som komplementære fremfor konkurrerende. Dette er et syn som Grønmo (1996) deler, men han mener at det uansett vil være elementer som skiller de to tilnærmingene fra hverandre. Vi vil dermed trekke inn denne tabellen, fordi den i grove trekk gir et bilde av hva som er vesensforskjellen mellom metodene. Ut i fra den vil vi videre drøfte våre metodiske valg underveis i arbeidet med oppgaven. Mulige feilkilder i forskningsprosessen vil bli drøftet underveis.

Aspekter ved undersøkelsen	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstilling	<i>Analytisk beskrivelse</i>	<i>Statistisk generalisering</i>
Design	<i>Fleksibilitet</i>	<i>Strukturering</i>
Kilde	<i>Nærhet og sensitivitet</i>	<i>Avstand og selektivitet</i>
Tolkningsmulighet	<i>Relevans</i>	<i>Presisjon</i>

Figur 3.1 Trekk ved kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 1996, s. 81)

3.1 Analytisk beskrivelse

På grunn av vår faglige fordypning i masterprogram B¹¹, ønsket vi å vinkle oppgaven ut i fra et organisasjonsperspektiv. Med dette mener vi å fokusere på det som har med lærernes og skoleledernes arbeid med prosjektet å gjøre, og ikke først og fremst vurdere elevenes utbytte av

¹¹ Masterprogram i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse.

prosjektet. Ved å undersøke hva de som iverksetter prosjektet erfarer, vil elevenes utbytte av prosjektet gjerne komme fram på en indirekte måte. I startfasen vurderte vi også innfallsvinkler som direkte inkluderte elevens utbytte av den nye ordningen. På grunn av masteroppgavens omfang, så vi oss imidlertid nødt til å velge dette bort. Fokuset på organiseringen av prosjektet gav oss et nytt valg: Hvilke personer vil være mest hensiktsmessige å velge som informanter for å få innsikt i hemmende og fremmende faktorer i FOFY-prosjektet? Valget falt på skolelederne og koordinatorene på de tre skolene. Grunnen til dette var at disse to gruppene var nærest knyttet til prosjektets gjennomføring i praksis. Vi ønsket å få en forståelse for hva som har påvirket deres opplevelse av prosjektet. Det at vi valgte koordinatorene og skolelederne som de mest aktuelle informantene, hadde sin årsak i at vi også ønsket å finne ut om disse hadde ulike opplevelser ut i fra prosjektet. På grunn av ulike arbeidsoppgaver, ansvar, ståsted og nivå, tenkte vi at det var naturlig at også en del opplevelser knyttet til prosjektet kunne være forskjellige fra hverandre. Også representanter fra fylkeskommunens opplæringsavdeling ble vurdert som en mulige informanter til undersøkelsen vår. Men på grunn av at vi ønsket å knytte undersøkelsen til faktorer som påvirket skolens praktiske gjennomføring av FOFY, konkluderte vi med at opplæringsavdelingen heller ville være en nyttig kilde til skaffe bakgrunnsinformasjon om prosjektet (jfr. kap. 3.5.3).

Omfanget av fylkeskommunens prosjekt satte noen rammer for hvilken metodisk tilnærming vi kom til å ha. Det faktum at prosjektet settes i gang på kun tre skoler, gjorde at vi naturlig orienterte oss i en kvalitativ retning. Vi ønsket å forstå hvordan skolelederne og koordinatorene opplevde innføringsprosessen av FOFY slik at vi ut i fra denne forståelsen, kombinert med teori, kunne beskrive hvilke faktorer som påvirker akkurat dette skoleutviklingsprosjektet. Vi konkluderte med at en analytisk beskrivelse av de hemmende og fremmende faktorene som hver av de involverte skolelederne og koordinatorene hadde opplevd, ville gi oss en helhetlig beskrivelse av det miljøet vi fokuserte på (Grønmo, 1996, s. 81). I stedet for statistiske generaliseringer, ble dybdeforståelse og fortolkning og analyse viktige retningslinjer for det videre arbeidet.

3.2 Flexibilitet

I undersøkelser som er basert på kvalitativ metode, er fleksibilitet et kjennetegn. Dette innebærer at man i hele forskningsprosessen har en vurderende holdning til hva man gjør og at dette fører til at man er åpen for å tilpasse og endre undersøkelsen underveis (Grønmo, 1996, s. 82). I motsetning til sterkt fokus på en endelig og fastlagt struktur i kvantitative undersøkelser, vil en slik fleksibilitet gi rom for at respondentene skal kunne utdype og beskrive andre elementer som de opplever har påvirket utviklingsprosjektet de har vært en del av. En slik dynamikk vil gi muligheter for en

dybdeforståelse som det ikke vil være mulig få til gjennom metoder som baserer seg på det som kan telles og måles. Sensitiviteten og nærheten til respondentene blir viktig for å få denne forståelsen. Dette har lagt rammene for vårt valg om å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Dette vil bli gjort rede for i kap.3.3.1.

Selv om fleksibiliteten kan være en styrke på den måten at man kan endre retningen, vil også store endringer kunne føre til liten grad av enhet i datamaterialet. ”Jo mer opplegget endres underveis med sikte på å få relevant informasjon om de enkelte enhetene, desto større er faren for å få forskjellige typer informasjon om de ulike enhetene” (Grønmo, 1996, s. 83). I løpet av arbeidet med oppgaven har vi sett oss nødt til å endre en del underveis. Dette har blant annet sin grunn i at vi måtte skifte veileder, og at det dermed ble nødvendig å justere både problemstilling og forskningsspørsmål. Dette fikk igjen konsekvenser for hvilken teori vi la til grunn for oppgaven. Vi forble innenfor det samme emneområdet, men fokus ble flyttet fra de involvertes opplevelse av prosjektet generelt og over på de involvertes opplevelse av hemmende og fremmende faktorer i utviklingsarbeid. På grunn av at veilederskiftet og endringene skjedde akkurat i den perioden intervjuene skulle gjennomføres, ble de opprinnelige intervjuguidene brukt som utgangspunkt for intervjuene.

Vi ser i ettertid at fleksibiliteten i kvalitative undersøkelser kan telle både positivt og negativt. Flexibiliteten virker positivt i den forstand at man ikke blir hindret av stramme strukturer som stenger for nytenkning underveis i forskningsprosessen. I vårt tilfelle har endringsprosessen ført til at mer hensiktsmessig teori har blitt brukt for å belyse praksis. På grunn av at vi ble invitert til å bruke et konkret prosjekt som utgangspunkt for vår oppgave, har også praksis i hovedsak vært utgangspunkt for vår beslutning i forhold til valg av teori. Vi ser i ettertid at vi fra starten av ikke hadde tilstrekkelig oversikt over fagfeltet vi beveget oss på. Dette medførte at beslutningen om å kun fokusere på innovasjonsteorier senere viste seg å være for snever i forhold til vår oppgave. Endringen vi gjorde bidro til å styrke sammenhengen i oppgaven etter hvert som vi tilegnet oss større oversikt over relevante fagfelt.

Det å kunne være fleksibel i en kvalitativ forskningsprosess kan dermed virke positivt inn på resultatet. Ved å være åpen for endringer underveis, viser man at man ikke har låst seg fast i et spor. Det vil derfor være hensiktsmessig å innta en drøftende holdning i forhold til hva som til en hver tid tjener undersøkelsens mål. Kvale (1997) hevder at ”et av hovedformålene med en utforskende studie er oppdagelsen av nye dimensjoner ved det utvalgte emnet” (s. 57-59). Disse perspektivene kan for

eksempel komme til syne i intervjusituasjonen hvor informantene trekker inn interessante aspekter som i aller høyeste grad er relevant for problemstillingen.

Motsatt vil fleksibiliteten kunne ha negative konsekvenser dersom endringene før og etter intervjuene viser seg å være så omfattende at det innhentede datamaterialet vil bli ubrukelig. For vår del har spesifiseringen av emneområde underveis gjort at en del av datamaterialet fra intervjuene ikke lenger har blitt relevant. Dette anser vi som lite problematisk på grunn av at vi ut fra intervjuene har fått tilstrekkelige mengde relevante utsagn i forhold til hemmende og fremmende faktorer i utviklingsarbeid. På denne måten har intervjuguiden dekket flere områder enn det som etter hvert syntes å være nødvendig. Ved første øyekast kan det å samle inn et større datamateriale enn det man til slutt trenger være en negativ faktor i forskningen. Man viser da at man ikke har maktet å lede spørsmålene i samme retning slik at man får en innholdsmessig spredning i datamaterialet. Et omfattende datamateriale vil igjen medføre større mengder med arbeid i forhold til transkribering og valg av relevant stoff. På den andre siden kan et forholdsvis bredspektret datamateriale telle positivt i forhold til det å gi sammenheng til det som senere i prosessen blir valgt ut som relevant stoff.

Vi anser det slik at vår endring underveis har hatt elementer av både positive og negative konsekvenser. Det at intervjuguiden vår dekket flere områder enn det vi strengt tatt trengte, gav oss merarbeid i forbindelse med bearbeiding og strukturering. Likevel har helheten i datamaterialet vært en styrke for å kunne si noe om de delene som underveis i prosessen ble utgangspunkt for analyse og drøfting. Ut i fra dette har vi kommet til den konklusjon at modifisering av problemstilling og teoretisk fokus vil kunne styrke det datamaterialet vi allerede har samlet inn. Dette på grunn av den tematiske nærheten mellom innovasjon i skolen og skoleutvikling. På mange måter fremtrer disse to begrepene som to sider av samme sak. Flere hevder nemlig at disse begrepene kan brukes om hverandre (jfr. kap. 1.2.1).

Innenfor de ulike typer case-studier skiller det mellom teoretisk informerte metoder og teoriutviklende metoder (jfr. kap. 1.4.1). Dette har å gjøre med hvilke premisser man nærmer seg feltet man skal undersøke. I vår undersøkelse har vi tatt i bruk en teoretisk informert metode. Dette betyr at vi benytter "generell teori til å kaste lys over det som studeres" (Ringdal, 2001, s. 114). Vi er dermed ute etter å knytte studiet til eksisterende teori på området, og ikke primært å utvikle teorier selv.

3.2.1 Innsamling av data

For å få informasjon til å svare på problemstillingen, har vi benyttet følgende informasjonskilder:

- Intervju med skoleledere og koordinatore
- Intervju med prosjektleder
- Dokumentasjon tilknyttet prosjektet (prosjektplan, halvårsrapporter, statusrapporter)
- Observasjon av tre møter med arbeidsgruppa for prosjektet, prosjektgruppen og prosjektgruppen i møte med kompetansemiljø.

Intervjuene med skoleledere og koordinatore er hovedkilden. Det er de som sitter på informasjon om hva de opplever. Intervjuet med prosjektleder gav oss nyttig informasjon om prosjektet, slik at vi hadde noe å gå ut i fra da vi skulle lage intervjuguide til de andre intervjuene. Dokumentasjonen var også med på å gi informasjon om prosjektet. Observasjonene var nyttige i forhold til å sammenligne det skolelederne og koordinatorene sa i forhold til "stemningen" i disse møtene. Siden dette er en case-studie er det nyttig å se så mye som mulig av prosjektorganisasjonen i arbeid. Alt dette gir oss informasjon om skoleledernes og koordinatorenes opplevelse av situasjonen. Men fordi vi først og fremst er opptatt av hva de forteller oss, er det semi-strukturert intervju som metode som vil bli utdypet videre i metodedelene. De andre metodene er kun brukt for å gi bedre forståelse av hvordan skolelederne og koordinatorene har opplevd arbeidet med FOFY.

3.3 Nærhet og sensitivitet

Nærheten til datakilden er et annet element som kjennetegner kvalitativ forskning: "Noe av kjernen i de kvalitative fremgangsmåter er forholdet mellom forskeren og informanten eller respondenten" (Holter, 1996, s. 13). Kvale (1997) ser på denne nærheten i intervjusituasjonen som en styrke i kvalitative intervjuer. Han ser på forskningsintervjuet som en mellommenneskelig situasjon, "en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse" (Kvale, 1997, s. 73). For intervjuer handler det om å være sensitiv i forhold til dynamikken i samtalen med respondentene. Her kommer man inn på både metodevalg og personlig væremåte.

Vårt valg av semi-strukturert intervju la teknisk til rette for nærhet i intervjusituasjonen. Man bør likevel ikke overse at intervjuet også kan bli påvirket av elementer som har med intervjuers personlige væremåte og egnethet å gjøre. I hvilken grad man fra tidligere har øvelse i å utføre intervjuer vil også kunne spille inn. Intervjusituasjonen var ny for oss, og vi har ikke noe erfaring med

dette fra før. Det er ikke til å legge skjul på at de første intervjuene var mer preget av nervøsitet enn de siste. En konsekvens av dette kan være at vi i disse første intervjuene var mer bundet til spørsmålene i intervjuguiden og ikke greide å følge opp med impulsive spørsmål omkring enkelte emner som ble berørt. Dette kan igjen ha ført til at enkelte interessante utsagn ikke har blitt tilstrekkelig utforsket.

Sensitiviteten i forhold til respondentenes utsagn er noe som krever øvelse. Kvale (1997) sier det så sterkt at "resultatet av et intervju avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati" (Kvale, 1997, s. 62). Det handler om å følge opp intervjuers innspill, og samtidig å holde seg innenfor de emnene problemstillingen tillater. Selv om vår metodiske tilnærming var teoretisk informert, ønsket vi å være åpne for at respondentene kunne komme med erfaringer om hemmende og fremmede faktorer i utviklingsprosjekter som ikke vi hadde funnet i teorien om lignende endringsprosesser. Her knyttes sensitiviteten og nærhet i intervjusituasjonen sammen med fleksibiliteten i kvalitative metoder som ble drøftet overfor (jfr. kap. 3.2). Når det gjelder intervjuerens kunnskap, kan dette være relevant å drøfte i forhold til både metodisk kunnskap, faglig kunnskap og kunnskap om feltet man skal studere. I arbeidet med å tilegne oss metodisk kunnskap, har vi i forkant brukt en del tid på å vurdere de ulike kvalitative intervjumetodene opp mot hverandre. Dette for å finne den mest hensiktsmessige måten å skaffe seg en forståelse av problemstillingen. Men på grunn av at vi tidligere har hatt lite erfaringer med intervju i praksis, har våre metodiske ferdigheter blitt oppøvet underveis i forskningsprosessen gjennom prøveintervju, bakgrunnsintervju og hovedintervjuene. Det å være uerfaren i intervjusituasjoner kan ha en negativ innvirkning i forhold til det at man lett blir bundet til intervjuguiden. På den annen side kan lite erfaring med håndverket, gi rom for en "ungdommelig friskhet" hvor spørsmål blir stilt på en uventet og utypisk måte. Dette kan gi positive utslag i forhold til interessante funn i datamaterialet.

Intervjuer bør også ha en faglig kunnskap i forhold til det emnet som undersøkes. Underveis i prosessen har vi forsøkt å sette oss inn i teorier om hva som virker hemmende og fremmede for utviklingsarbeid og innovasjonsprosjekter. Vi har i hovedsak brukt litteratur som tar utgangspunkt i en skolesammenheng, men noe litteratur er hentet fra andre sammenhenger, som for eksempel emneområdet organisasjonsutvikling. Faglig kunnskap om emneområdet *innovasjons- og utviklingsprosjekter* har vært nyttig i arbeidet for å utarbeide spørsmål til intervjuguide og også oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Også kunnskap om FOFY har vært viktig for intervjuenes resultater. Formulering av en hensiktsmessig problemstilling og relevante spørsmål til intervjuguiden, var avhengig av at vi både i forkant og underveis i undersøkelsen vår, søkte mest mulig informasjon om praktiske forhold ved prosjektet. Denne informasjonen fikk vi gjennom møter med

representanter fra prosjektledelsen, samt gjennom møteobservasjoner på fylkeshuset, i tillegg til å sette seg inn skriftlige kilder som prosjektplan, statusrapporter og halvårsrapporter. (jfr. kap. 3.2.1)

3.3.1 Semi-strukturert intervju

Vi har valgt semi-strukturert intervju som vår strategi for å samle inn informasjon om hemmende og fremmende faktorer i utviklingsarbeid. Denne typen forskningsintervju går ut på at man er åpen for forandringer, både når det gjelder spørsmålsform og rekkefølgen på dem (Kvale, 1997, s. 72). Vi valgte å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og utformet noen konkretiserende underspørsmål ut i fra dem. Begrunnelsen for dette var å knytte det vi spurte om så tett opp til problemstillingen som mulig. Mens de overordnede temaene fungerte som en rettesnor for hvilke emner vi burde komme innom, fungerte de mer konkrete underspørsmålene som en hjelp i forhold til spørsmålsformulering i selve intervjusituasjonen. I tillegg var de også en momentliste for viktige konkretiseringer av forskningsspørsmålene vi på forhånd hadde vurdert som relevante. Likevel ville vi ikke være bundet til dem.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale (1997) å "innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet" (Kvale, 1997, s 39). Det vil være frimodig å tro at en intervjuguide som søker å få innsikt i et menneskes livsverden kan dekke de alle de områder som kan være relevante for den enkelte intervjuperson å trekke frem som hemmende og fremmende faktorer i møte med utviklingsprosjekter. De ulike koordinatorene og skolelederne kunne også eksempelvis ha opplevd faser i prosjektet høyst forskjellig fra hverandre. For å kunne møte denne fleksibiliteten valgte vi å ta i bruk semi-strukturert metode. På denne måten kunne vi også gi rom for improvisasjon i de situasjonene dette var naturlig. Dette resulterte i at spesielt interessant informasjon som kom fram i intervjuet, ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. Gjennom de ulike intervjuene, fikk vi ulike "avstikkere" fra intervjuguiden. Disse ble svært relevante i forhold til det å forstå hvilke faktorer som hadde fungert som hemmende og fremmende i prosessen.

For å få et innblikk i en persons livsverden i forhold til meninger, erfaringer og opplevelser, vil det ikke være tilstrekkelig å kun fokusere på forhåndsformulerte spørsmål. Da vil man kunne stå i fare for å gå glipp av mye relevant og nødvendig informasjon. På en annen side vil det å bare la informantene snakke fritt om utviklingsarbeidet uten noen form for struktur gi en uoversiktlig informasjonsmasse som dermed også vil bli vanskeligere å håndtere i etterkant.

3.3.2 Anonymisering

Anonymisering av de involverte i prosjektet er i følge Punch (1994) et etisk anliggende. Han vektlegger at personer som deltar i forskning skal kunne være sikre på at de i ettertid ikke blir negativt berørt av den (Punch, 1994, s. 92). Dette har naturligvis å gjøre med hvilken grad sensitive emner blir tatt opp. Verken problemstillingen, forskningsspørsmålene eller intervjuguiden var basert på at sensitive emner skulle tas opp. Vi fikk også tilbakemelding fra NSD¹² at vårt prosjekt dermed ikke var meldepliktig.

Det å anonymisere informantens identitet vil ikke i all forskning være nødvendig. For noen kan det å bli anonymisert oppfattes som negativt i den forstand at man ikke får en sjanse til å vise hva man står for. Dette vil nok i hovedsak gjelde i situasjoner hvor de intervjuede er svært fornøyd med både egen og andres innsats i forhold til et prosjekt. Det er mulig at enkelte av de involverte også kan ha tenkt slik i forbindelse med egen innsats i FOFY. Til tross for dette, har vi valgt å anonymisere. Denne beslutningen er tatt for at vi skal være på den sikre siden. Selv om noen kunne ønske å stå fram med fullt navn, vil det veie tyngre dersom noen ønsket å forholde seg anonym. Også på grunn av at en del av spørsmålene går på relasjonene mellom de ulike involverte gruppene i prosjektet, vurderte vi at anonymisering kunne være et bidrag til å hjelpe de involverte til å våge å i større grad si hva de mener. Dette vil kunne gjelde spesielt i forhold til relasjoner som har vært problematiske. Det å skjule de involvertes identitet kan dermed være et bidrag til å øke reliabiliteten til resultatene.

Det faktum at vi intervjuet alle koordinatorene og alle skolelederne¹³ gjorde at personer med kjennskap til prosjektet likevel kunne ha mulighet til å spore hvem som deltok. I tillegg til faren for at personer kan spore opp hvem som har sagt hva, påpeker Punch (1994) også faren for at noen kan feilaktig koble informant og utsagn (1994, s. 92). For å gjøre sporingen vanskeligere, valgte vi derfor å også anonymisere begreper som avslører hvilket kjønn informanten er. Alle informantene blir dermed i analyse og drøftingsdel omtalt som hankjønn. Valg av kjønn blir begrunnet med at begrepene koordinator og skoleleder er hankjønnord i norsk språkbruk.

Vi valgte også i transkriberingen å øke grad av anonymitet ved å oversette utsagnene til bokmål. Vi valgte også å kutte ut unødvendige fraser som stadig gjentok seg og som kunne gjøre det enklere å spore identitet. Dette gjaldt også utpregede dialektord.

¹² Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste – personvernombud for forsker- og studentprosjekter

¹³ De som var mest involvert i prosjektet av ledelsen

Selv om vi utførte anonymiseringstiltakene som nevnt ovenfor, kan man ikke være sikker på at identiteten til de involverte kan spores gjennom informasjonskanaler som for eksempel avis og internett hvor prosjektets tittel er kjent. Dette ble presentert for de involverte i informasjonsskrivet som først ble sendt ut til dem. På denne måten fikk vi sikret oss at de involverte var bevisst på vår utilstrekkelighet i forhold til denne problemstillingen.

3.4 Relevans

Datamaterialets relevans er viktig i en forskningsprosess. Relevansen har nemlig med et materiales validitet å gjøre. Selv om man i undersøkelser kan være svært presis og velformulert når man innhenter data, er dette ingen garanti for at datamaterialet har relevans i forhold til det som egentlig er sakens kjerne (Grønmo, 1996, s. 83). Vår forskningsprosess har vært preget av et ønske om at undersøkelsen vår skal være til nytte for andre enn oss selv. Vi tenker da først og fremst på koordinatorene, skoleledere og skoleeiere som har vært aktører i prosjektet. Dette har vært en målestokk i forhold til hvilke spørsmål som ble inkludert i intervjuguiden. Spørsmålene har blitt vurdert opp i mot forskningsspørsmålene, som deretter igjen har blitt vurdert opp i mot problemstillingen. Målet er å skape sammenheng mellom problemstillingen og det innsamlede datamaterialet.

Spørsmålet om relevans kan også drøftes med de involverte i undersøkelsen. De vil dermed kunne gi uttrykk for i hvilken grad de anser undersøkelsens tilnærming til prosjektet som relevant. Vi ser i ettertid at vi i større grad burde lagt til rette for dette. Fra vi først ble involvert i prosjektet, hadde vi kontakt med skoleeier for å avklare en del formaliteter angående tillatelsen til å bruke FOFY-prosjektet som utgangspunkt for masteroppgaven. Da dette gikk i orden, fikk vi en forståelse av at vi selv kunne velge hvilket nivå i prosjektorganisasjonen og hvilke involverte i prosjektet vi ønsket å basere undersøkelsen på. Vi ønsket at masteroppgaven skulle være upåvirket av skoleeiers eventuelle ønsker eller føringer, og dette resulterte i at arbeidet med å finne relevant tema og vinkling foregikk uten innspill fra involverte grupper. På et av møtene i regi av skoleeier hvor skolelederne var til stede, informerte vi imidlertid om tema for oppgaven og hvilke grupper vi vurderte som aktuelle informanter. Vi ba da ikke om noen spesiell tilbakemelding. I ettertid har vi imidlertid vurdert det slik at tilbakemelding angående valg av emneområde kunne vært hensiktsmessig i forhold til å enda bedre sikre oppgavens relevans.

3.5 Validitet

Validiteten sier noe om forskningens gyldighet (Fog, 1994, s.163). Forenklet sagt vil en vurdering av validiteten til et gitt resultat være en vurdering av om hvorvidt resultatet er til å stole på. Kvale (1997) hevder at man i valideringsarbeidet bør fokusere på hele forskningsprosessen og ikke bare på det endelige resultatets validitet (1997, s. 164). Med dette som utgangspunkt har vi vurdert ulike elementer i forskningsprosessen hvor validiteten kan ha blitt påvirket.

3.5.1 Svarer vi på problemstillingen?

Problemstillingen ble dannet med utgangspunkt i et ønske om å få større innsikt og forståelse av hvordan FOFY-prosjektet har blitt opplevd av de involverte koordinatorene og skolelederne. Begrepet opplevelse (jfr. kap. 1.4.3) har en vid forståelsesramme, og kan på samme måte som motivasjon være lite håndgripelig og konkret. Likevel valgte vi å bruke koordinatorenes og skoleledernes opplevelser som kjernebegrep i problemstillingen. Dette valget skyldes overbevisningen om at begrepet kunne romme både helhetsoppfatninger av prosjektet, samt sentrale enkelttilfeller som har påvirket de involvertes situasjon.

I samfunnsforskning kan det være komplisert å undersøke begreper som ikke er målbare. Man må derfor operasjonalisere begrepene for å konkretisere dem. "Begrepsvaliditet brukes dermed når en vil tolke et mål på en egenskap som er vanskelig å definere operasjonelt" (Ringdal, 2001, s. 169). For å øke begrepsvaliditeten valgte vi dermed å operasjonalisere problemstillingen til to forskningsspørsmål (jfr. kap. 1.4.2). Dette gjorde vi med den hensikt å konkretisere opplevelsen av prosjektet til å være rettet mot hemmende og fremmende faktorer i møte med FOFY. Dermed førte operasjonaliseringen samtidig til en avgrensing av begrepet. Opplevelsesbegrepet vil gjerne stå i forbindelse med for eksempel en aktivitet, handling eller stemning. Man har en opplevelse i forhold til *noe*. Hemmende og fremmende faktorer i møte med FOFY-prosjektet har dermed vært dette *noe* vi har operasjonalisert kjernebegrepet i problemstillingen vår til. På denne måten har opplevelsesbegrepet blitt knyttet til et konkret prosjekt som vi vet at de involverte har vært involvert i.

Alle undersøkelser som involverer informanter innebærer et usikkerhetsmoment: Hvordan kan man sikre at informantene svarer ærlig? Man vil aldri ha noen garanti for at man får oppriktige svar fra involverte. På den ene siden kan bakenforliggende interesser ligge til grunn for å si noe annet enn det man egentlig mener. Motivet kan være å oppnå spesielle goder. På den andre siden kan man

enten komme til å si noe man ikke mener eller å la være å fortelle noe i frykt for å bli stigmatisert av andre.

For å legge til rette for at de involverte også skulle våge å trekke inn "brennbare" temaer, har anonymisering vært et tiltak fra vår side. Når dette er sagt, drøftes det senere at de involverte muligens likevel kan spores via andre kilder (jfr. kap. 3.3.2) og at anonymiseringen ikke er mulig å gjennomføre fullstendig. Det kan også tenkes at de involverte opplever intervjuet som et talerør overfor skoleeier. Dermed kan det være at de involverte ser muligheten til å enten bagatellisere eller fremheve faktorer som man ønsker at skoleeier enten skal få vite eller ikke få kjennskap til. Med utgangspunkt i observasjon på prosjekt- og arbeidsgruppemøter i regi av skoleeier har vi imidlertid ikke noe grunnlag for å tro at de involverte misbruker intervjusituasjonen på denne måten. På disse møtene opplevde vi at både positive og negative sider ved gjennomføringen kunne drøftes fritt. Dette samsvarer med resultatene fra intervjuene. På den måten kan samsvaret mellom observasjon og intervjusituasjon bidra som en reliabilitetstest. Man kan vurdere det slik at de involverte ikke har noe å vinne eller å tape på å delta i undersøkelsen vår, og at det å bidra i undersøkelsen dermed i hovedsak bør ha sin årsak i informantens eget ønske om å delta. Dette problematiseres videre i kap. 3.7.1 om det å skaffe informanter.

3.5.2 Generaliserbarhet - ytre validitet

I en kvalitativ studie vil det i utgangspunktet være problematisk å generalisere resultatene til å gjelde mer enn for den aktuelle casen som er undersøkt. Ifølge et humanistisk syn "er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk" (Kvale, 1997, s. 160). Også ifølge postmodernismen, hvor mangfold og kontekstavhengighet blir vektlagt som gode retningslinjer, skal man lete lenge etter en universell sannhet (Kvale, 1997, s. 160-161). Også kvalitative undersøkelser blir kjennetegnet ved at de søker det spesielle fremfor det generelle. Vårt fokus, har i forhold til utviklingsprosjektet vi har undersøkt, vært å få en dybdeforståelse for situasjonsavhengige elementer som har påvirket prosessen, fremfor å komme fram til mer generelle fenomener. Et hovedargument for å ikke generalisere, ligger i opplevelsesbegrepet (jfr. kap. 1.4.3). Et menneskes opplevelse kan ut i fra et fenomenologisk utgangspunkt ikke generaliseres til å gjelde alle.

Donmoyer (1990) mener likevel at det å snakke om generaliserbarhet kun med betingelsene "sampling" og statistisk signifikans ikke lenger er funksjonelt i praktiske deler av samfunnsvitenskapen. Han mener at det å studere enkelttilfeller er mye mer nyttig enn det man tradisjonelt har tenkt. På samme måte som vi gjennom livet erfarer ulike situasjoner og trekker fram de erfaringene vi har bruk for i nye situasjoner, mener han at vi gjennom forskning på enkelttilfeller

kan gi verden "lånte erfaringer" av ulike situasjoner. Det vil si at når noen hører hvordan respondentene i vår undersøkelse har opplevd å arbeide med et utviklingsprosjekt, kan de selv ta med seg deres erfaringer når de selv arbeider med utviklingsprosjekter. Vi kan ikke generalisere og si at det samme gjelder i alle utviklingsprosjekter. Med Donmoyers forståelse av generaliseringsbegrepet kan vi likevel ta med oss det som passer fra andres erfaring inn i en ny situasjon man selv opplever.

Slik tror vi at de tanker og erfaringer koordinatorene og skolelederne har hatt i forbindelse med prøveprosjektet kan være nyttige - spesielt for skolene modellen eventuelt spres til. Resultatet kan også være relevant for de i fylkeskommunen som jobber med dette prosjektet og andre utviklingsprosjekter. På denne måten kan de involvertes opplevelser i møte med forsøksprosjektet gå "lånte erfaringer" til de skolene som vurderer å prøve FOFY.

3.5.3 Validitet i intervjuene

Bakgrunnsintervju – en uformell samtale

Vi valgte allerede fra starten av prosjektet vårt å kun intervju skoleledere og koordinatorene (jfr. kap. 3.1). Disse ble dermed våre hovedinformanter. I tillegg valgte vi å foreta et bakgrunnsintervju, en uformell samtale med prosjektleder for FOFY på fylkeskommunen. Intensjonen med intervjuet var å skaffe bakgrunnsinformasjon om prosjektet. Dette skulle videre hjelpe oss til å utforme intervjuguidene til koordinatorene og skolelederne på en best mulig måte. Samtalen med prosjektleder var rettet mot faktiske tiltak fra fylkeskommunens side. Dette innebar blant informasjon om hva som var bakgrunnen for at prosjektet ble satt i gang, hvordan det er organisert, og hvordan prosessen hvor skolene ble involvert har foregått. Denne samtalen ble tatt opp på bånd og deretter transkribert.

Dette uformelle intervjuet ble gjennomført som en samtale hvor det ble en naturlig veksling mellom hvem av oss intervjuere som tok ordet. Hovedintensjonen var å skaffe bakgrunnsinformasjon om FOFY. I tillegg brukte vi intervjuet som en øvelse i hvordan man foretar et intervju. I følge Gillham (2005) er en slik øvelse en lærdom i seg selv (2005, s. 23). Vi opplevde bakgrunnsintervjuet som en nyttig forberedelse til å gjennomføre hovedintervjuene. Ved å høre gjennom opptaket av intervjuet i etterkant, ble vi bevisst på språklige uvaner som vi i de neste intervjuene søkte å unngå. Vi vurderer det slik at bakgrunnsintervjuet har hatt funksjon i forhold til det å formulere spørsmålene i hovedintervjuet klarere og mer presist enn det vi hadde gjort uten denne øvelsen. Dette vil dermed si at bakgrunnsintervjuet kan ha påvirket validiteten i det endelige datamaterialet.

Prøveintervju – med fokus på spørsmålene

For å bli mer sikre på at intervjuguiden var forståelig for andre enn oss selv, valgte vi å foreta et prøveintervju. Aller helst skulle vi intervjuet noen som var involvert i FOFY og som hadde samme rolle som informantene våre. Dette ble ikke mulig på grunn av at vi baserte undersøkelsen vår på alle de involverte skolelederne og koordinatorene i prosjektet. Vi fant det dermed nødvendig å foreta prøveintervjuet på noen *uten* tilknytning til utviklingsprosjektet. Personen vi valgte var lærer i den videregående skolen. Valget kan begrunnes med at vedkommende hadde kjennskap til sider ved den videregående skolen som kunne være nyttig for å forstå spørsmålene riktig. Vårt fokus i løpet av prøveintervjuet lå på formuleringen av spørsmålene fremfor innholdet. Spørsmålene i intervjuguiden var utformet med en hensikt, og vi var i prøveintervjuet interessert i å finne ut om vår spørsmålsformulering tjente denne hensikten.

På grunn av at vedkommende vi intervjuet ikke var tilknyttet FOFY, var det ikke alle spørsmålene vi kunne teste ut. Vi tilpasset dem dermed til intervjuobjektets situasjon og fokuserte heller på å stille spørsmål av samme typen. Gillham (2005) kaller dette for "trialoging the questions" (2005, s. 22). Dette betyr at man stiller spørsmål av den samme *typen*, men ikke helt identiske med dem man senere skal stille til informantene (Gillham, 2005, s. 22). På denne måten kan man ha et prøveintervju med en person som ikke har samme tilhørighet til emne og prosjekt som hovedinformantene.

Noe vi satt igjen med etter intervjuet, var at det var hensiktsmessig å ha flere konkretiseringer under hvert hovedspørsmål for å hjelpe intervjuobjektet til å forstå akkurat hva vi spør om. Dette blir en balansegang mellom det å konkretisere så mye at man oppleves som ledende, og det å stille så åpne spørsmål at intervjuobjektet ikke skjønner hva det blir spurt om. Når man foretar et prøveintervju kan man be intervjuobjektet komme med tilbakemeldinger i forhold til hvordan vedkommende opplever at spørsmålsformuleringen fungerer. Vår prøverespondent kommenterte at en del av spørsmålene opplevdes litt for åpne, og etterlyste flere konkretiserende oppfølgingsspørsmål.

Som intervjuer vil man også ha en mulighet til å vurdere kvaliteten på spørsmålet ut i fra om intervjuobjektet nøler og virker usikker på hva intervjuer egentlig mener. På samme måte vil man som intervjuer også kunne oppfatte hvilke spørsmål som både er produktive og samtidig oppleves som nøkkelspørsmål (Gillham, 2005, s. 22). Prøverespondenten ga oss også tilbakemeldinger på hvilke spørsmål som opplevdes tvetydige og hvilke som var ukompliserte å svare på.

Et annet moment vi lærte av prøveintervjuet, var effekten av å spørre etter eksempler. Dette var noe intervjuobjektet gav god tilbakemelding på. Da intervjuobjektet fortalte om en opplevelse i forhold til

ledelsen på skolen vedkommende var ansatt, fikk vi en forståelse av at det hadde forekommet tilfeller der ledelsen hadde opptrådt lite hensiktsmessig. For å finne ut mer konkret hva vedkommende mente med dette, spurte vi om et eksempel. Dette hjalp til med å konkretisere opplevelsen til intervjuobjektet, noe som er ønskelig i møte med informantene i FOFY.

3.5.4 Intervjuguiden

Intervjuguidene ble først kategorisert ut i fra forskningsspørsmålene. Dette var en god hjelp for å sikre at vi skulle få nok informasjon om de seks emnene vi hadde operasjonalisert problemstillingen med. Da vi etter hvert så på hver intervjuguide som en helhet, oppdaget vi at det ikke var god nok flyt i rekkefølgen av spørsmålene. Samme emneområde gikk igjen i flere av forskningsspørsmålene, noe som gjorde at vi valgte å strukturere intervjuguiden i større grad ut i fra emner slik som Gillham (2005) anbefaler å gjøre (s. 20). Dette gav en bedre innholdsmessig flyt.

Vi ser i etterkant at mer spesifikke spørsmål rettet mot opplevelser fremfor tiltak kunne gitt oss mer informasjon om enkelte aspekter ved informantenes opplevelse. Det kunne derfor vært interessant å gjøre en oppfølgingsstudie der vi gikk dypere inn i visse tema. Vår tidsressurs gir dessverre ikke mulighet til det. Vi må forholde oss til de rammene en masteroppgave gir, og bruke det datamaterialet vi har.

3.5.5 Validitet i transkribering og analyse

“The validity of a research report of an interview is how faithfully it renders what happened in that interview. Whatever the form the analysis takes, a process of data reduction is involved: extracting the essence. Inevitably that means selection and interpretation, and the one is entailed in the other”
(Gillham, 2005, s. 127).

I arbeidet med transkripsjon og analyse blir respondentenes utsagn gjenstand for en datareduksjon (Gillham, 2005, s. 127). Dette skjer i prosesser når muntlig tale blir skrevet ned. I transkripsjonsfasen hadde vi på forhånd laget noen retningslinjer for hvordan dette skulle gjøres. Vi valgte også å transkribere bakgrunnsintervjuet i sin helhet for å bli kjent med håndverket. I tillegg ville vi også sikre at vi utførte transkriberingen på omtrent samme måte.

Det mest innlysende tapet i denne sammenheng er informasjonen som ligger i den menneskelige stemmen som viser mening gjennom trykk, hastighet, tone og stemmeleie (Gillham, 2005, s. 121). Videre vil de transkriberte intervjuene bli utsatt for en betydelig datareduksjon i arbeidet med å analysere dem. Dette skjer når man for eksempel skal plassere relevante og passende utsagn i ulike kategorier. Det er da viktig å vurdere nøye hvilke kategorier man benytter seg av. Man bør vurdere

om de er relevante i forhold til problemstilling og teori på området. På grunn av at problemstilling og teorigrunnlag ble endret underveis (jfr. kap. 3.2), ble også strukturen av analysen endret. Første kategorisering ble gjort ut i fra de seks opprinnelige forskningsspørsmålene. Gillham (2005) vektlegger at man stadig bør vurdere om det finnes andre kategorier eller kategoriseringer som på en bedre måte vil ivareta informasjonen fra informantene. Etter å ha endret problemstilling og forskningsspørsmål, ble det derfor naturlig å endre intervjumaterialets kategorisering i analysen.

Validiteten i intervjuene, og dermed også videre i transkripsjon og analyse, er avhengig av i hvilken grad man greier å trekke ut essensen i det informantene sier, og deretter bringe den "uskadet" gjennom den datareduksjonen som kategoriseringen medfører.

Informasjon om trykk, hastighet og stemmeleie, i tillegg til det som faktisk blir uttalt, kan være vanskelig og svært tidkrevende å transkribere. I tilfeller hvor forskningen har den hensikt å for eksempel tolke stemningen i tillegg til det uttalte ord, kan slike elementer være en hjelp å ta med i transkriberingen. Det viktigste i transkripsjonen vil i første rekke være å nøye notere ned det som blir sagt med ord. I tillegg har vi også valgt å kort notere stikkord i parentes i forhold til humør og følelser (Gillham, 2005, s. 124). Dette vil bare bli aktuelt i de situasjoner hvor vi ser at en slik tilleggsopplysning vil være avgjørende for meningsinnholdet i det som blir sagt. Nøling i form av pauser og pauselyder som "eh", valgte vi i utgangspunktet å ta med i transkriberingen, fordi slike pauser kan gi utsagnet mening som vi ikke ville gå glipp av. I etterkant fjernet vi imidlertid slike småord der det ikke var med på å gi utsagnet mening. Dette for å gjøre teksten mer lettlest.

I arbeid med transkripsjon og analyse av intervju bør man ha klart for seg at man er i en situasjon hvor det går an å misbruke informasjonen man har fått ved å for eksempel trekke sitater ut av sin sammenheng. Og selv om man ikke gjør det med viten og vilje, kan det også skje ved uvitenhet ved at man ikke har satt seg tilstrekkelig inn i datamaterialet. Gillham anbefaler derfor at man leser gjennom de transkriberte intervjuene som om de var kapitler i en bok (2005, s.125). Vi søkte derfor å skaffe oss et helhetsbilde over intervjuene. Dette gjorde vi ved å høre gjennom opptakene før vi gikk i gang med transkribering. Størsteparten av de to første intervjuene ble transkribert i sin helhet. Dette var en svært tidkrevende prosess som ikke gav det utbytte som tidsbruken skulle tilsi. Det viste seg at noen av spørsmålene ikke gav svar som kunne relateres til problemstillingen for oppgaven vår, og vi konkluderte dermed med å transkribere de deler som vi anså som relevant i forhold til oppgavens tema. For å holde orden på de anonymiserte intervjuene, valgte vi å lage kodenavn på intervjudeltakerne og de involverte skolene (jfr. kap. 3.3.2). Forklaringene på disse ble sammen med lydildene holdt nedlåst slik at ingen utenom oss selv skulle få tilgang til materialet.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskningens resultat er pålitelig. Kleven (1995) stiller spørsmålet om reliabilitet er viktig i all slags forskning¹⁴. Han konkluderer med at målingsfeil vil forekomme i alle målinger og man kan ikke fjerne dem ved å ignorere dem. ”En bedre løsning er derfor å erkjenne de tilfeldige målingsfeilene og ta dem opp til drøfting”, mener han (Kleven, 1995, s. 19). Vi skal i det følgende drøfte hvilke målingsfeil som kan ha påvirket vår undersøkelse.

I følge Denzin og Lincoln (1994) avhenger reliabilitet av i hvilken grad undersøkelsen kan gjentas av andre forskere med omtrent samme resultat (1994, s. 100). I samfunnsvitenskaplig forskning kan dette synes vanskelig. Både mennesker og miljøer er foranderlige, og dette gjør at et case-studier vil være vanskelige å gjenta, selv med tilsynelatende like forutsetninger.

I en kvalitativ undersøkelse er man opptatt av å undersøke et avgrenset område. Denne avgrensningen kan også gjelde i forhold til tid. Man kan vurdere i hvilken grad resultatene fra vår undersøkelse hadde blitt like dersom andre hadde gjort den samme undersøkelsen igjen. Vi vil her spesielt trekke fram to sider ved dette. *For det første* er studien vår gjort på et bestemt tidspunkt. Prosjektet FOFY går inn i andre faser, og opplevelsen av prosjektet kan derfor forandre seg. Også enkle ting som intervjuers og respondentens dagsform kan spille inn. Det er ikke sikkert vi hadde fått helt de samme svarene om vi hadde stilt de samme spørsmålene i dag. *For det andre* er intervjusituasjonen et møte mellom to (eller flere) personer. Personer som har hver sin virkelighetsoppfatning, erfaring og ståsted. Når vi i intervjuene fulgte opp enkelte emner respondentene nevnte, har det å gjøre med hva vi fant interessant. Det er igjen avhengig av vår bakgrunn og erfaringer. Andre ville muligens ha fulgt opp andre emner. Vi kan heller ikke se bort i fra at respondenten ville svart annerledes dersom intervjueren selv for eksempel hadde mange års erfaring fra arbeid i videregående skole. Likevel er vår vurdering at slike tilfeldige elementer i forskningssituasjonen er vanskelige å kontrollere. Det som vi imidlertid kan gjøre, er å reflektere over dem og gjøre oss opp en mening i forhold til i hvilken grad reliabiliteten blir påvirket i negativ grad av dem. Det er for eksempel tenkelig at man som erfaren forsker og professor kunne ha fått svar som var formulert på en annen måte. Også innholdet kunne bli preget av dette. Likevel ender vi opp med å vurdere undersøkelsen som reliabel ut i fra det faktum at vi hele tiden har vært konsistente og ikke gitt oss ut for å være noe annet enn masterstudenter.

¹⁴Kleven (1995) mener reliabilitet er noe som må drøftes innen både kvantitativ og kvalitativ forskning.

Vi mener videre at vår undersøkelse er reliabel, fordi vi har gjort grundige vurderinger underveis. I analysen var det viktig å ikke ta sitatene ut av sin sammenheng for gi dem en annen mening enn det respondentene opprinnelig mente. Siden vi er to, hadde vi mulighet for å høre på intervjuene og diskutere hva som lå i enkeltutsagn i forhold til sammenhengen de ble sagt i. Vi brukte derfor en del tid på dette. I tillegg sendte vi den ferdigskrevne analysen til respondentene slikt at de kunne lese gjennom og komme med kommentarer hvis de ønsket det. På den måten søkte vi å sikre at de ikke følte seg feilsitert, eller at sitatene ble gitt en annen mening enn de egentlig hadde. Vi fikk tilbakemelding kun fra en skoleleder og en koordinator. De gav uttrykk for at de opplevde samsvar mellom det de hadde formidlet i intervjuet og måten det ble presentert i analysen. Vi regner da med at de som unnlot å gi tilbakemelding på analysen ikke har noen motforestillinger til vår forståelse av intervjumaterialet. Vi kommer likevel ikke bort fra at vårt ståsted, og andre feilkilder som nevnt over, kan ha påvirket resultatene. Kleven (1995) mener imidlertid at det at andre undersøkelser gir andre svar på et senere tidspunkt, ikke er grunn for å se bort i fra de resultatene den første undersøkelsen gav (Kleven, 1995, s. 12). Undersøkelsen er pålitelig i den forstand at det som ble sagt var gjeldende på det tidspunktet det ble sagt. Vi kan likevel ikke si at dette er noe som alltid gjelder.

Informantenes troverdighet har på mange måter blitt bekreftet gjennom samsvaret mellom de holdninger til prosjektet som blir formidlet gjennom datamaterialet og møteobservasjoner. De formidler dermed konsistente holdninger. Det at informantene virker reflekterte, både i forhold til positive og negative sider ved prosjektet, gjør at troverdigheten øker. Enigheten som i stor grad formidles, bygger under dette argumentet.

3.7 Etiske vurderinger

3.7.1 Skaffe informanter

Skoleledere og koordinatorene ble spurt om å delta i intervjuene via et informasjonsskriv hvor vi gjorde rede for vår hensikt med oppgaven vår (vedlegg 2). I brevet klargjorde vi hvorfor vi ønsket skolelederne og koordinatorene sine synspunkter i møte med FOFY. Emneområdet ble dermed opplyst om allerede fra første kontakt med de involverte. Dette gjorde vi for at de skulle vite hva de eventuelt sa seg villig til å være med på. Vi vurderte det slik at det kunne komme til å ha en positiv effekt på intervjusituasjonen dersom informantene hadde en forforståelse av hvilket tema vi ville komme til å fokusere på. Ved å gjøre det kjent på forhånd, ville de involverte ha muligheten til å få tid til å reflektere over den tilnærmingen vi hadde valgt i forhold til vår problemstilling. Man bør imidlertid være bevisst på at informasjon om tematisk vinkling i forkant av intervjuene kan føre til at

svarene man får kan bli mindre spontane. Ved at informantene får bedre tid til å forberede seg, vil konsekvensen kunne bli at man vil komme til å reflektere over hva man bør svare istedenfor det man egentlig mener. Disse problemstillingene har vi tatt med i vår vurdering i forhold til informasjon i forkant, men har vurdert det slik at nytten ved å informere vil kunne være større for enn å la være.

I infoskrivet vektla vi at det å delta i prosjektet vårt var basert på frivillighet, og at det ville være mulig å trekke seg når som helst i prosessen. Samtykkeerklæringen (vedlegg 3) ble sendt sammen med infoskrivet slik at de vi hadde henvendt oss til kunne se og vurdere hva det innebar å delta i vår undersøkelse. Denne erklæringen skulle fungere som en trygghet både for oss og for dem.

I etterkant kan man vurdere i hvilken grad det følte frivillig for de involverte koordinatorene og skolelederne å delta. Det at vi har vært knyttet til fylkeskommunens opplæringsavdeling, spesielt i startfasen av vår arbeidsprosess, kan nok ha hatt en innvirkning på deltakelsen. Det var skoleeier som tok kontakt med skolene for å gi oss tillatelse til å bruke de tre skolene som utgangspunkt for vår case-studie. Selv om vi i infoskrivet vektla vår uavhengighet i forhold til fylkeskommunen, kan nok vår tilknytning til prosjektet ha medført at noen deltakere har opplevd at de bør si ja for å opprettholde en god dialog med prosjektledelsen. Det å delta i undersøkelser og evalueringer vil i arbeid med utviklingsprosjekter være en naturlig del for de involverte. I forhold til FOFY vil det på denne måten være fylkeskommunens anliggende å vurdere prosjektets gjennomføring. Selv om dette ikke er intensjonen med oppgaven vår, kan vår evaluerende vinkling i oppgaven bli oppfattet som "skjult" oppdragsforskning, eller at prosjektledelsen skal få innblikk i noe som man helst ville holdt innenfor skolens fire vegger. Dette ville da kunne få konsekvenser for det datamaterialet vi har tatt utgangspunkt i. Likevel, tror vi at vi har tatt våre forholdsregler ved å informere om vår uavhengighet, samt å opplyse at de spurte er fri til å trekke seg når som helst i prosessen.

3.8 Samarbeid om oppgaven

I utgangspunktet hadde vi ikke noen planer om å skrive en felles oppgave. Tanken om samarbeid ble først relevant da vi ble informert om fylkeskommunens kontakt med NLA i mot slutten av oktober. (jfr. kap. 1.3). Vi fikk da et inntrykk av at prosjektet kunne følges av flere enn en student, og siden vi begge tente på ideen, tok vi beslutningen om å melde vår interesse. Hvordan arbeidet med oppgaven skulle fordeles, hadde vi i utgangspunktet ikke mye kunnskap om. Ut i fra samtaler med ansatte på NLA, både i administrasjonen og pedagogikkseksjonen, fikk vi en forståelse av at samarbeid om masteroppgave til nå ikke har vært vanlig praksis. Vi hadde imidlertid hørt at det var atskillig vanligere på andre universiteter og høyskoler i Bergen og ellers i landet.

Siden vi visste lite om dette på forhånd, måtte vi innstille oss på at drøfting av hvordan vi skulle løse selve samarbeidet ville kreve en del tid. Arbeidsfordeling har dermed vært en løpende prosess fra oppstarten av vårt prosjekt. Fordeling av intervjuobjekter forelå forholdsvis tidlig i prosessen, og dette medførte også en faglig fordypning innenfor enten skolelederrollen eller koordinatorrollen.

Rent faglig er vi overbevist om at samarbeidet har hjulpet oss. Vi har brukt mye tid på drøfting, både i forhold til faglig innhold og metodiske framgangsmåter. Oppklaring og justering har også vært viktige stikkord for prosessen. Selv om man i perioder fokuserer på individuelt arbeid, er det viktig å stadig kommunisere om hva man gjør og hvorfor man gjør det akkurat slik. På denne måten blir argumentene prøvd opp mot hverandre, dersom de ikke er sammenfallende. Vi har dermed søkt en form for intersubjektivitet i liten målestokk mellom oss. Intersubjektivitet har med reliabilitet å gjøre. I følge Kvale (1997) handler dette om hvorvidt andre forskere kan komme til enighet om samme resultat. Utstrakt grad av enighet vil også øke reliabiliteten (Kvale, 1997, s. 15). Bruk av intersubjektivitetsbegrepet innenfor vår avgrensede oppgave kan gjerne synes drøyt. Vi ønsker ikke å hevde at vi er kvalifiserte forskere. Likevel tror vi at for å få til et felles produkt, er man avhengig av felles prosesser som kan minne om det å søke intersubjektivitet, om enn i atskillig mindre målestokk. Vi definerer arbeidet med oppgaven som et prosjekt i liten målestokk. Dette har ført til at vår faglige vektlegging i oppgaven også oppleves som lærerik på veien mot et ferdig produkt.

4 Presentasjon av datamaterialet

4.1 Skoleleders tilknytning til prosjektet

4.1.1 SKOLELEDERNES¹⁵ ROLLE

Skolelederne trekker stort sett fram de samme oppgavene for å beskrive sin rolle i prosjektet. I likhet med skoleleders oppgaver generelt, går rollen i prosjektet ut på å være administrator. Skolelederne legger praktisk til rette, lager planer og kaller sammen til møter ved behov. I tillegg har de i dette prosjektet en viktig rolle som bindeledd mellom skoleleier og den enkelte skole.

Skoleleder C: "Jeg har vært formidler mellom prosjektleder¹⁶ og våre lærere på de beskjedene vi har fått internt som går for eksempel på dokumentasjon og alt dette her og formidlet det videre og sjekket at folk får det med seg."

Skolelederne bemerker også at det er koordinatorene som har størsteparten av jobben, både med elever, foreldre, bedrifter og papirarbeid knyttet til disse. Koordinatoren er altså mer direkte involvert i forhold til elever og bedrifter enn skolelederne. Samtidig er det skoleledernes jobb å finne de rette personene til koordinatorstillingen.

Skoleleder B: "Ja, jeg har vel egentlig ikke hatt så stor rolle i dette. Jeg har nå vært med å prøve å finne de rette personene til det."

Den ene skolelederen sier at han har delegert mye av sitt arbeid med prosjektet videre til elevinspektøren ved skolen. Dette har å gjøre med fordeling av arbeidsoppgaver innad i skoleledelsen, og at skolelederen av tidsmessige årsaker ikke har mulighet til å delta på alle møter og lignende. Skoleleder C forteller at han skal gå inn i en annen stilling, og at dette vil endre hans rolle i prosjektet.

Skoleleder C: "I fortsettelsen ser jeg for meg at det blir elevinspektør og koordinator som blir de som kommer til å arbeide tettest opp mot prosjektet."

4.1.2 PROSJEKTETS PÅVIRKNING PÅ ANDRE ARBEIDSOPPGAVER

På spørsmål om prosjektet har påvirket skoleledernes andre arbeidsoppgaver, svarer Skoleleder C følgende:

¹⁵ Hva vi definerer som skoleledere er forklart i innledningskapitlet.

¹⁶ Prosjektleder er ansatt i fylkeskommunen, altså hos skoleleier.

”Nei, egentlig ikke. Det er jo veldig masse disse tingene jeg gjør når det gjelder de andre klassene på skolen. Jeg legger jo timeplanen for de sammen med avdelingslederne da, og plasserer lærere på de forskjellige fagene, så det har gått stort sett på det samme altså.”

Skoleleder A forteller at prosjektet har påvirket i den grad at det gir motivasjon i arbeidet. Han viser et sterkt engasjement for at elevene skal lykkes. Det at han ser meningen i arbeidet gjør også at han takler utfordringer knyttet til prosjektet bedre.

M: ”Har prosjektet påvirket dine andre arbeidsoppgaver?”

Skoleleder A: ”Nei, bare i positiv retning. Hvis vi tenker sånn overordnet, så er en av våre oppgaver i alle fall, å sørge for at elevene blomstrer og kommer fram med den kunnskapen de har i seg, og får utvikle seg. Noen elever har behov for en litt annen måte, så det vil jeg si er bare positivt i så fall. Nå har vi masse elever på Vg2 som i disse dager søker læreplass, og jo flere elever om får seg læreplass, da føler jeg at vi har lykket. Da har vi klart å motivere de til å gjennomføre undervisningen og utdannelsen og da kommer de seg videre. Og det her en måte for oss å få flere elever igjennom. Det påvirker i den grad at det motiverer, synes jeg, å få det til.”

Også Skoleleder B trekker fram at prosjektet har vært positivt i forhold til arbeidssituasjonen selv om arbeidsmengden øker.

Skoleleder B: ”Klart at det er jo en ting til å være med på da. Men jeg synes ikke det gjør noe når det er så positivt. Det er ikke sånn at jeg kan si at: *uff, det var travelt*. Jeg ser jo det i perioder, men jeg kan ikke si at dette prosjektet spesielt har tatt nattesøvnen i fra meg.”

4.1.3 MOTIVASJON

Skolelederne trekker fram flere faktorer som motiverte dem til å bli med i prosjektet. Flere av skolelederne er opptatt av å få flere fagarbeidere ut i de forskjellige bransjene. Skoleleder B forteller at han er opptatt av at det skal bli utdannet nok fagarbeidere innen bransjen de tilbyr utdanning i. Mange vil gå videre på høyskole og ikke ta lærlingtid. Skoleleder B bemerker altså at det også trengs lærlinger i det aktuelle faget i lokalmiljøet.

Skoleleder B: ”Kanskje vi kunne fange opp en del av de som ville gå i lære her. Det har vel vært motivasjonen. Så synes jeg jo at det er et viktig prosjekt med å unngå at så mange faller i fra.”

Skoleleder C ser også behovet for en slik modell. Han mener det er viktig for elevene å se sammenhengen mellom teori og praksis. Det at han ser behovet blant elevene, gir motivasjon til å bli med. På spørsmål om hva som motiverte han til å bli med i prosjektet, svarer han følgende:

Skoleleder C: ”Det er akkurat det der at jeg ser at det er elever som har behov for å få litt mindre teori og litt mer praksis. Å få oppleve dette her med at når du er ute i jobb så dukker det plutselig opp at du har behov for å lære noe. Jeg skulle gjerne sett mer av dette jeg. Jeg tror at det er en riktigere måte å lære på”

Skoleleder A trekker først og fremst fram tre ting som har gjort ham motivert til å bli med i prosjektet.

Skoleleder A: "For det første så er det jo alltid motiverende å bli spurt om å bli med på nye spennende ting. Det i seg selv er en motivasjon. Det betyr at noen inne på opplæringskontoret eller opplæringsavdelingen har lagt merke til hva vi driver med, at de ser på oss som en god samtalepartner. Det i seg selv er motiverende, synes jeg."

Det andre skoleleder A trekker fram, er at skolen har erfaring fra et lignende prosjekt. Tross mye arbeid, var erfaringene positive fordi flere elever fullførte utdanningen.

Skoleleder A: "I tillegg så har vi jo hatt et prosjekt med en sånn tilsvarende klasse for fem år siden. Det er mye arbeid, men det var såpass vellykket fordi de elevene som kom seg gjennom. Det var også en stor motivasjon."

Det siste han trekker fram er at prosjektet gir nærere tilknytning til lærebedriftene. Han har selv arbeidet i bransjen, og mener et tett samarbeid mellom bedrifter og skolen er nyttig.

Skoleleder A: "I tillegg så får vi kontakt med bransjen på en helt annen måte når vi har sånne klasser. Da får de, da får bedriftene gjerne litt mer innsyn i hva vi driver med på skolen, hva slags utfordringer vi har, og hva slags muligheter vi har. Jeg er veldig opptatt av dette med kontakt med bedriftene, for jeg har jobbet på forskjellige plan. Jeg har jobbet både på opplæringsbedrift, på opplæringskontor og på skole. Så jeg tror jeg har en ganske god oversikt over hva slags informasjon som trengs her og der, så det synes jeg er veldig fruktbart."

På spørsmål om motivasjonen har endret seg underveis, er svarene også positive i den forstand at motivasjonen ikke har endret seg i negativ retning. Men det trekkes også fram at det har vært utfordringer. Dette er imidlertid ikke spesielt for dette prosjektet, men heller knyttet til generelle utfordringer man møter i skolehverdagen. Skoleleder A forteller at det var flere elever enn forventet som sluttet i begynnelsen. Men han legger samtidig til at det er naturlig med en del slike forandringer i begynnelsen, og at dette også er kjent fenomen i vanlige klasser. I forlengelsen av dette sier han følgende:

Skoleleder A: "Jeg vet ikke om det har noe med motivasjonen å gjøre, men det er klart når ting blir litt sånn vanskelig av og til, så kan jo det påvirke motivasjonen".

Han forteller videre at de planlegger å utvide slik at også andre fagretninger kan ha en klasse som følger prosjektmodellen. Også de andre skolene er motivert for å fortsette, og knytter det til at de ser at dette er et godt tilbud for elevene.

Skoleleder C: "Jeg ser det at de som går på dette her de har veldig nytte av det. Og jeg har tro på selve modellen og at dette er noe som kan være et godt alternativ for mange elever"

Det at skolene ønsker å starte opp nye klasser med modellen, tyder på at motivasjonen for å forlenge prosjektet er god. Det kommer også fram at skolelederne mener dette kan være en modell som har livets rett i fremtiden. Her antyder skolelederen at modellen kan bli en permanent ordning.

M: "Har motivasjonen din endret seg underveis?"

Skoleleder B: "Nei, jeg synes ikke det. Det har i alle fall ikke endret seg i det negative, heller i det positive, at jeg ser at kanskje dette kan være fremtiden, faktisk."

Det trekkes også fram at det er en mulighet for å få flere fagarbeidere ut i bransjen. Derfor er modellen viktig for fremtiden. Skoleleder A er også opptatt av hans oppgave som pedagog, nettopp å få frem det beste i elevene.

Skoleleder A: "Fortsettelsen er jo som sagt dette her med at vi vil at elevene skal lykkes. Vi vil at de skal fullføre den utdannelsen som de har begynt på. Vi vet at det er behov for fagarbeidere og at når vi jobber med pedagogikk og elever så er vi opptatt av å få fram det beste i dem. Det høres jo så gyllent ut, men det er faktisk sånn det er. Det å lykkes gjennom andre, få de frem og få de til å blomstre. Kanskje elever som hadde et trøblete forhold til skolen i utgangspunktet, var kjempeleie, ville ikke mer, men så må de jo gå på et eller annet. Det motiverer altså. Og så får vi jo også kontakt med bransjen og får vist at det som skolen driver med ikke er så verst likevel. Det blir ofte litt sånn oss og dem [bransjen] som vi prøver å jobbe ganske hardt mot da. Så det er en stor motivasjon for meg i alle fall."

4.2 Koordinators tilknytning til prosjektet

4.2.1 MEDINNFLYTELSE

Skoleeier er initiativtaker for prosjektet og har dermed lagt noen rammer for prosjektets mål og dermed også for de involvertes oppgaver i iverksettingsprosessen av FOFY. Koordinatorene har en viktig rolle i prosjektet i forbindelse med det å sette planene ut i praksis. Med dette som utgangspunkt opplever samtlige av de tre koordinatorene at de har medvirkning i forhold til hvordan de best kan tilpasse modellen til lokale forhold. Dette gjelder for eksempel i forbindelse med fleksibilitet i møte med praksisplasser og elever. Også prosessen med å vurdere hvilke elever som skulle delta i dette prosjektet lå i hovedsak i koordinatorenes hender.

Koordinator A: "Vi skulle få velge fritt hvem vi ville ha. Det var ingen som fortalte meg hvordan de skulle velges ut, det eneste jeg visste var at det var elever som var skoleleie, som jeg skulle sikte meg inn på."

Samme koordinator opplever til tross for klare innspill om noen elever at han hadde hatt mulighet til å overprøve dem dersom han virkelig hadde ønsket det:

"Det var vel jeg som hadde det siste ordet, på en måte, men jeg hadde altså ikke brukt det for alt det var verdt altså."

De tre skolene har hatt varierende praksis i forhold til i hvem på skolen som har vært med på utvelgelsen av elever til prosjektklassene. Selv om enkelte fra ledelsen har deltatt, har koordinatorene i hovedsak hatt en sentral rolle i dette arbeidet. Utvelgelsen ble gjennomført ved hjelp av intervju og observasjon i de allerede eksisterende klassene. En av koordinatorene påpeker at

det å rådføre seg med andre, for eksempel skolens ledelse, ikke nødvendigvis er et hinder for medinnflytelse. En av koordinatorene opplever dette ansvaret som stort å bære alene og rådfører seg derfor med andre involverte på skolen i slike valgsituasjoner. Det å dele på ansvaret i forhold til vanskelige beslutninger skaper trygghet i koordinatorrollen. Dette gjelder spesielt i situasjoner hvor man er i tvil om hvilket opplæringsløp som vil passe best for eleven.

Prosjektledelsen har vært i kontakt med NAV før oppstart av FOFY-klassene og laget en avtale om at elevene i FOFY-klassene skal kunne søke om økonomisk godtgjørelse for praksis i løpet av de to første årene før de får lærlingstatus. I forbindelse med søknader til NAV om midler, har en av koordinatorene tatt en beslutning om at elevene selv skal ta ansvar for dette:

Koordinator C: Jeg har helt bevisst styrt unna dette med NAV. Jeg synes ikke at det er min jobb i hele tatt. Det jeg har gjort er at jeg har hjulpet disse elevene til å ringe til forskjellige telefonnummer til NAV og fortalt dem hvor de må henvende seg, altså hvor NAV kontoret ligger.

Denne koordinatoren har selv tatt en beslutning om hvilket ansvar han ønsker å ta i forhold til elevenes NAV-søknader. Beslutningen hans er begrunnet med at han ønsker at elevene skal lære seg å ta ansvar selv, ikke bare i forhold til praksisplassene, men også i forhold til NAVs økonomiske bidrag til elevene (jfr. kap. 4.2.1) som i dette prosjektet skal fungere som en motivasjonsfaktor. Denne avgjørelsen Koordinator C har tatt, gjør at han får frigjort mer tid som han opplever kommer elevene til gode enn om han holder på med papirarbeid.

4.2.2 MOTIVASJON TIL Å DELTA I PROSJEKTET

Skolens ledelse fikk ansvaret fra skoleeier om å velge ut aktuelle lærere til prosjektet. Det å bli spurt opplevdes for flere av koordinatorene som en tillitserklæring. Likevel trengtes det litt betenkningstid før den endelige beslutningen om å delta ble tatt:

Koordinator B: "Jeg skulle tenke på det, og så tok jeg utfordringa fordi jeg syntes det hørtes veldig spennende ut."

Alle koordinatorene forteller at de i utgangspunktet hadde interesse for prosjektet da de ble spurt om å delta. Selv om det ikke ble gitt detaljert informasjon, var det prosjektets målsetting som først og fremst appellerte. Valget om å delta i prosjektet var derimot tuftet på ulike argumenter. På spørsmål om hva som gjorde utslaget for å takke ja til forespørselen, ga koordinatorene ulike årsaker som svar. En av koordinatorene var ikke sikret jobb neste skoleår, og så dermed forespørselen om å delta i prosjektet som et etterlengtet jobbtilbud. En av de andre koordinatorene opplevde at avgjørelsen om å delta ble påvirket av ledelsens interesse for prosjektet:

Elevinspektør¹⁷: "Du hadde gløden fra oss andre!"

Koordinator B: "Ja, det er faktisk helt sant. Spesielt du [elevinspektør] trodde på det og syntes det hørtes flott ut, og det gjorde at jeg også fikk gløden. Og så er jeg også veldig opptatt av at elevene skal klare seg, altså at vi skal få dem i gjennom. Jeg så da at dette var en god måte å lære på, det at praksis og teori går hånd i hånd."

Dette intervjuet, hvor også skolens elevinspektør som hadde vært involvert i prosjektet fra starten av deltok, viser "smitteeffekten" i kollegiet som avgjørende for koordinators deltakelse. Koordinator stoler på inspektør og skoleleders inntrykk av prosjektet som er formidlet av skoleeier. Det å bli sett og utvalgt av ledelsen til å lede denne nye klassen har dermed også en motiverende effekt. Disse to elementene kombinert med en grunnleggende tro på FOFYs nytteverdi har i dette tilfellet hatt en utslagsgivende kraft.

Koordinator C: "Valgte og valgte... Jeg ble spurt, det ble jeg. Jeg har jo alltid hatt litt interesse for de som har hatt litt problemer i skolen, så derfor sa jeg ja. Ble spurt om å gjøre jobben, for å si det sånn.

Denne koordinatoren fremhever at det ikke nødvendigvis var den store indre overbevisningen som gjorde utslaget. Lojalitet mot ledelsen i tillegg til spesialpedagogisk interesse gjorde at vedkommende valgte å delta.

Et annet motivasjonsgrunnlag som også kom til syne, var spenningen ved koordineringsdelen av jobben:

Koordinator A: "Først og fremst syntes jeg det hørtes veldig spennende ut, det å få lov til å koordinere de [elevene] ute i bedriftene, og ha litt kontakt med bransjen igjen. Det syntes jeg hørtes veldig spennende ut."

Også faglige motiver lå bak deltakelsen. Gjennom koordinatortrollen ville kontakt med yrkesbransjen han selv var en del av, fremtre som en motiverende effekt.

4.2.3 MOTIVASJON I FORHOLD TIL PROSJEKTETS MÅLSETTING

Koordinator C: "Jeg har drevet med spesialpedagogikk i mange år. Det er omtrent det jeg har drevet mest med. Og det er derfor jeg holder på med dette her."

Dette utsagnet viser at motivasjonen til å delta i prosjektet også er knyttet til faglig kompetanse og mestring. Mestringsfølelsen gir også sitt utslag i forhold til i hvilken grad koordinatorene opplever at prosjektet lykkes:

¹⁷ Elevinspektør: Deltok på en del av intervjuet sammen med Koordinator B. Grunnen til dette var at vedkommende hadde en sentral tilknytning til prosjektets gjennomføring på Skole B.

Koordinator A: "Uten at jeg vet tallene sånn helt spesifikt, så tror jeg det er færre som slutter i år enn det de vanligvis gjør. Men det skal jeg ikke si med sikkerhet selvfølgelig, jeg har ikke sett på noen tall. Jeg tror at vi har greid å fange opp noen av dem som ville kommet til å slutte, det er jeg nesten hundre prosent sikker på."

Motsatt vil koordinatorenes mestringfølelse bli preges i tilfeller hvor det viser seg at prosjektets målsetting ikke blir nådd. En av koordinatorene beskriver dette slik:

Koordinator C: Det er *forferdelig* trist. Jeg hadde håpet på og stått på for at de skulle greie det. Vi gjør jo alt for de, for at de skal få være både i skolen og arbeidet. Men jeg tror ikke vi greier det med de tre...

De andre koordinatorene formidler samme holdning i forhold til elever som står i fare for å droppe ut av FOFY. Selv om de har en realistisk holdning til modellens begrensninger for enkelte elever, blir de likevel preget av egen maktesløshet. En koordinator C beskriver at han har strukket seg langt for å tilrettelegge for spesielt én elev. Når dette viser seg å ikke fungere, går dette ut over mestringfølelse og motivasjon i arbeidet. Alle koordinatorene forteller om vanskelige perioder i løpet av høsten hvor praktiske problemer har tårnet seg opp. Vanskene har vist seg blant annet de i forhold til det administrative eller til forhold mellom elev og bedrift. I slike perioder har motivasjonen knyttet til prosjektet endret seg betraktelig. Koordinator C forklarer at den store arbeidsmengden i høstsemesteret, i tillegg til vansker med å få skaffe nok praksisplasser, gav han en følelse av å ikke få til noe som helst. Også Koordinator B beskriver at det var dager da han skulle ønske at han aldri hadde svart ja til koordinatorjobben. Men til tross for problemer av ulik art, har Koordinator B hatt en grunnleggende positiv holdning som har preget arbeidet gjennom de første månedene:

Koordinator B: "Jeg har jo egentlig vært ganske positiv til det [prosjektet] hele tiden. Det er klart at jeg har hatt mine dager da jeg har angret på at jeg sa ja til det, men stort sett så har det gått greit. Det er klart at det forandrer seg etter hvert som du blir kjent med elevene og du får dem "under huden", og at du har lyst til at det skal gå fint med dem."

Alle tre koordinatorene formidler at motivasjonen de opplever i møte med FOFY er knyttet til elevene (jfr. kap. 4.4.1).

4.3 Relasjonen mellom skoleleder og koordinator

4.3.1 KOORDINATORS OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL SKOLELEDER

Alle tre koordinatorene har hatt minst én fra ledelsen på hver skole som har fungert som en kontinuerlig hjelp og støtte. Koordinator A vektlegger at han opplever at skoleleder A verdsetter det arbeidet han gjør. Spesielt etter en periode hvor koordinator A gikk ut i permisjon og skoleleder A gikk inn som vikar for prosjektklassen, har koordinator A opplevd at skoleleder setter enda større pris

på arbeidsinnsatsen han gjør. Også koordinator C finner støtte hos ledelsen. I vanskelige saker som angår enkeltelever, opplever koordinator C at skoleleder engasjerer seg og deltar på møtene. Han forteller videre at han opplever at skoleleder C har interesse for prosjektet.

Koordinatorerne har jevnlig kontakt med skoleledelsen. Koordinator B har i hovedsak hatt kontakt med inspektør.

Koordinator B: "Vi har veldig tett kontakt. Jeg snakker med henne nesten hver uke, vil jeg si."

Dersom det har vært spørsmål som angår økonomi, har det vært naturlig å snakke med skoleleder.

Problemer blir i praksis møtepunktet mellom koordinator og skoleleder. Kontakten med skoleledelsen hjelper koordinatorerne til å få utløp for frustrasjon angående problemer knyttet til den praktiske gjennomføringen.

Koordinator C: "Når det er et eller annet problem, så snakkes vi."

Også koordinator A tar kontakt med sin overordnede etter behov. De tre koordinatorerne beskriver alle at det er ukomplisert å ta kontakt med den i ledelsen som er mest involvert i prosjektet.

Møtepunktene regnes også som uformelle.

Koordinator A: " Når vi trenger å snakke med hverandre, så snakker vi med hverandre."

4.3.2 SKOLELEDERS OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL KOORDINATOR

Samarbeid med koordinator

Det konkrete samarbeidet om prosjektet ser ut til å være at skoleleder og koordinator (og andre) diskuterer emner som kommer opp ved behov. Dersom skoleleder trenger å snakke med koordinator tar han kontakt, og omvendt. Ellers er det ikke større miljø enn at de har daglig kontakt, slik at det er lett å diskutere ting som måtte oppstå.

Skoleleder A: "Vi har jo jevnlig daglig kontakt med hverandre der vi diskuterer de utfordringene som måtte oppstå, ellers er det jo kontaktlærer eller koordinator som har størsteparten av arbeidet. Men vi hjelper jo til, vi støtter han, hvis det skulle trenge, og er en samtalepartner fordi vi har lite å sammenligne med. Det er ikke andre elever som er i tilsvarende [situasjon]. Så når "koordinator A" som kontaktlærer og som koordinator har utfordringer, så har han jo noen å diskutere med som er ganske sterkt involvert i det også. Så det er mye problemer og utfordringer det blir snakk om da. Det at ting går greit er jo ikke så mye å diskutere for så vidt. Det går jo sin gang."

Skoleleder A forteller om hvordan han opplever samarbeidet om prosjektet på skolen. Han mener at en av grunnene til at samarbeidet går bra, er at alle er opptatt av å få dette til. Det er et sterkt ønske blant de som er involvert i prosjektet om å få utdannet flere fagarbeider, og se elevene lykkes.

Skoleleder A: "Vi er veldig opptatt av å få dette her til for det er flinke elever, men som er skoleleie og kanskje ville forsvunnet ut og da hadde de vært tapt for den bransjen de har valgt å utdanne seg til. Og vi kommer jo alle fra samme bransje, vi som jobber med det, og er opptatt av å rekruttere gode fagarbeidere fordi det trengs virkelig. Så vi er ganske opptatt av å få dette her til faktisk."

Personalansvar

En av skolelederne trekker personalansvaret inn som sin viktigste rolle i prosjektet. Han legger vekt på at hans oppgave er å ha oversikt og ansvar for elever og lærere og være en støtte for koordinatør.

Skoleleder A: "Jeg har jo ansvar for alle klassene og alle lærerne som jobber her. I forhold til koordinatør så har jeg jo et personalansvar overfor han og i det ligger det og litt å hjelpe og motivere og støtte hvis det skulle bli problem, og samtidig avklare misforståelser hvis det skulle være ting han er usikker på."

Personalansvaret innebærer også en sentral rolle i ansettelsen av koordinatør. Flere faktorer har vært avgjørende i denne prosessen. Skoleleder B er også opptatt av at en koordinatør må ha vilje til å stå på, og ha lyst til å jobbe med en slik klasse. I ansettelsesprosessen var skoleleder B opptatt av å finne en person med gode verdier og mye kunnskap. Han forteller at personen som ble koordinatør er en person han kjente fra før. Skolelederen bemerker at koordinatøren på hans skole er opptatt av elevene og samtidig faglig dyktig.

Skoleleder C forteller at det å peke ut kandidat til koordinatørstillingen var et enkelt valg. Her knyttes valget til erfaring og kontakter i næringslivet. Han forteller følgende om den aktuelle fagretningen:

Skoleleder C: "Der var det jo han som da har både jobbet med spesialelever og hatt den brede kontakten ut til næringslivet."

Hvem som skulle bli koordinatør på denne skolen, var derfor opplagt.

Alle skolelederne gir uttrykk for at de har funnet rett person til koordinatørstillingen. De mener at dette er avgjørende for prosjektet. Det er ikke hvem som helst som kan gå inn i en slik stilling. Det krever engasjement og personlig egnethet.

Skoleleder C: "Du må ha noen som brenner litt, det er viktig."

Også Skoleleder A trekker også fram at koordinatøren på hans skole er rett person for stillingen. Han mener også dette er avgjørende for samarbeidet om prosjektet på skolen. På spørsmål om hvordan han opplever samarbeidet innad på skolen, uttrykker han at valg av koordinatør har betydning for dette:

Skoleleder C: "Jeg synes det er veldig greit altså. Vi plukket jo folk som vi vet er interessert i dette her. Og koordinatør, for det første så har han erfaring med spesialundervisning i fra tidligere, dessuten så har han veldig god kontakt ut i mot næringslivet. Sånn at vi bygde på de tingene der. Og så visste vi at han var interessert i å jobbe med slike ting."

4.4 Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og andre på skolen

4.4.1 KOORDINATORS OPPLEVELSE AV RELASJONER PÅ SKOLENIVÅ

Kollegaer

Koordinatorerne på alle tre skolene gir tilbakemeldinger om at de opplever selvbestemmelse over egen arbeidssituasjon (jfr. kap. 4.2.1). Noen trives med dette, mens andre kunne ønske at de hadde hatt flere å rådføre seg med. Dette gjelder både i forhold til faglige spørsmål, men også spørsmål direkte relatert til den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Spesielt Koordinator B savner samarbeidet med andre lærere:

Koordinator B: "Jeg synes at det har gått fint, men det er det at jeg føler meg litt alene i forhold til at jeg er både faglærer (...) og det er jeg som er koordinatoren. Så jeg har hatt litt lite samarbeidspartnere. Klart, vi samarbeider vi som har de samme fagene. Likevel kunne jeg tenkt meg at vi var to [lærere], helt i fra starten av."

På grunn av at modellen er ulikt organisert i forhold til de andre klassene på skolen, gjør at samarbeid blir vanskelig. Noen av koordinatorerne etterspør derfor oppstart av nye FOFY-klasser på samme skole, slik at klassen de leder ikke blir en isolert del av skolen. Selv om kollegaene er positive til det arbeidet koordinatorerne gjør i sin klasse, begrenser engasjementet seg for det meste til kontakt angående elever som har gått over fra deres ordinære klasse og over i FOFY-klassen.

Koordinator B ønsker derimot noe annet for sin klasse:

"Jeg er veldig opptatt av at min klasse skal være en, eller min gruppe, skal være en del av helheten i denne fagseksjonen, men av og til føler jeg at den blir *litt* sånn: *din* klasse og *din*... og der har jeg kanskje mistet litt av samarbeidet."

Koordinator A opplever at andre lærere til tider har hatt en holdning til hans stilling som koordinator som ikke stemmer overens med slik den egentlig er. Dette har for eksempel vært kommentarer i forhold til den tilsynelatende fleksible arbeidstiden koordinatorrollen medfører.

Koordinator A: "Og folk tenkte: *Åh, du er heldig. Tre dager i uker hvor du ikke har noen undervisning, og ikke noen ting.*"

Koordinator B opplever også at andre lærere ikke helt har forstått hva koordinatorrollen innebærer. Arbeidstiden som er delt mellom stillingene 50% lærerstilling og 50% koordinatoransvar medfører at kun deler av arbeidstiden blir tilbrakt på skolen. Oppfølging av elevene ute i bedriftene er en viktig del av koordinatorenes ansvar.

Til tross for at disse to koordinatorerne opplever at lærerne ikke har satt seg tilstrekkelig inn i hva prosjektet de arbeider med innebærer, har de møtt en udelt positiv respons fra sine kolleger.

Koordinator A: "Alle er veldig positive til at det er et bra prosjekt. Det gjelder samtlige."

Elever

Koordinator B: "Jeg har noen flotte elever! (...)Det er en veldig fin gruppe. Men de krever meg (...) Jeg bruker mye tid på dem, og tenker [på] problemer og utfordringer i forhold til elevene. Men det liker jeg. Klart det blir litt mye av og til. Jeg har to som jeg sliter litt med, med fravær. Så jeg er glad at jeg ikke har ni av dem som jeg har to av, for å si det sånn. Men de gir meg mye positivt, og det er det som driver meg."

Relasjonen til elevene er preget av både utfordringer og gleder. Koordinator B beskriver dette som det største motivasjonsgrunnlaget i arbeidet hans. Når koordinatorene er ute og besøker elevene ute på læreplassene, blir det mulighet for å bli bedre kjent med elevene på tomannshånd, enn det som er mulig i en vanlig klasseromssituasjon. Koordinator A ser på seg selv som et bindeledd mellom skolen og bedriftene, og ønsker dermed å fungere som en hjelp og støtte for elevene, spesielt dersom problemer skulle oppstå.

Det gode forholdet Koordinator B har med elevene gjør at han ønsker å strekke seg langt for at prosjektets mål skal bli nådd:

"Jeg har en flott gjeng, og jeg koser meg sammen med dem. Har tro på at de skal klare å ta fagprøven, alle ni. Det er det som er målet mitt. Det skal jeg jobbe og kjempe for."

På den ene skolen er prosjektklassen sammensatt av elever som ikke primært er skoleleie. Noen av dem har også tilleggsproblemer som for eksempel lese- og skrivevansker. Det finnes også elever i klassen med rusproblemer. Fraværspromatikk er heller ikke et ukjent fenomen i denne klassen. Slike utfordringer ligger som et ekstra ansvar for Koordinator C, og han beskriver dette slik:

"Det er jo tungt å undervise i denne klassen her, og jeg får jo høre: "at du orker, at du orker". Men (...) jeg liker den typen elever. Andre vil ha A4-elever, men jeg liker å ha det litt variert."

Støtte og anerkjennelse fra kolleger i tillegg til det at han er levende interessert i elever som har et problematisk forhold til skole, er det som gjør at prosjektet oppleves meningsfullt for ham. Det er i forholdet til elevene i prosjektklassen han finner motivasjonsgrunnlaget:

"Den første drivkraften er elevene. Det å se hvordan de har det på skolen, hvor de har det litt vanskelig med skriving og greier. Og [så reiser jeg] ut og besøker dem, og ser når de står og skrur fra hverandre en bil. *Helt* utrolig. To *vidt* forskjellige mennesker. Du kan tenke deg at de sitter der og knoter med noen bokstaver. Så går du og besøker dem, og så "tar" de alt. Da er det elevene som motiverer meg til å fortsette."

Han opplever at elevene har stor framgang ved hjelp av prosjektklassens fleksible organisering, og at hans rolle som koordinator er betydningsfull når det kommer til realisering av denne modellen.

Koordinator C: "Den [kontakten med elevene i bedriften] er *veldig, veldig* nyttig... og jeg tror ikke det hadde fungert uten den kontakten."

Koordinatoren vurderer arbeidet med personlig oppfølging av elevene ute i bedriften som nyttig. Han tror at uten denne kontakten hadde det vært vanskeligere for elevene å fullføre utdanningen. Han anser dermed oppfølgingsarbeidet som en sentral faktor i arbeidet mot frafall.

4.4.2 RELASJONER PÅ SKOLENIVÅ

Avgjørelsen om skolen skulle bli med prosjektet

Avgjørelsen om skolen skulle delta i prosjektet ble først og fremst tatt i skoleledelsen. Den aktuelle avdelingen der prosjektet skulle settes i gang ble også tatt med på råd. Det virker som dette var en enkel avgjørelse der de fleste var umiddelbart positive.

På skolen der de hadde hatt et lignende prosjekt før, hadde de ekstra kjennskap til hva prosjektet ville innebære. Skolelederen der forteller at det var et enkelt valg uten mye om og men.

På skole B var avgjørelsen heller ingen lang prosess. Skoleleder B forteller at det var en avgjørelse som ble tatt uten de store diskusjonene.

Skoleleder B: "det var ikke noen lang prosess. Vi diskuterte det her i administrasjonen og på avdelingen. Det var ikke noen store kamper, det var positivt. Det var ikke kamp i det hele tatt egentlig"

Eierskap

Skole A viser et spesielt eierforhold til prosjektet. Skolen startet på eget initiativ et lignende prosjekt for fem år siden. Når de nå fikk tilbud om å være med i fylkeskommunens prosjekt, hadde de dermed klare tanker om hvordan dette kunne gjennomføres.

M: "Så det var i likhet med det dere har hatt før?"

Skoleleder A: "Ja, jeg tror det var derfor vi ble valgt, nemlig fordi at vi hadde praktisk erfaring med dette her. Så den informasjonsbiten i begynnelsen var egentlig ganske enkel. Det var liksom, *det er sånn det er*, da har vi erfaring på det."

M: "Hvor mye var fastlagt før dere ble med i dette prosjektet?"

Skoleleder A: "Vi hadde jo en mal og en struktur på dette fra før fra forprosjektet som vi hadde for fem år siden. Så vi hadde ganske klare tanker om hvor mye teoriundervisning, hvor mye praktisk undervisning, hvor mye fellesfag og hvor mye programfag. Så det var egentlig ganske mye fastlagt.

Sånn ikke formelt, men uformelt. Vi hadde i alle fall ganske klare tanker om hvordan det skulle være.”

På alle skolene virker det imidlertid som det stort sett er de som er involvert i prosjektet som føler eierskap for det. På hver skole er det kun noen få fra ledelsen og koordinator som hovedsakelig er involvert i prosjektet. Ulike faglærere er til en viss grad involvert, og andre i skoleledelsen er også engasjert av varierende grad. Det kan virke som det er vanskelig å spre engasjementet ut i resten av personalet.

Skoleleder A: ”Vi har brukt en del tid på å informere andre avdelinger om det her, men hvor mye av den informasjonen som har gått inn, det er jeg litt usikker på.”

Følgende sitat viser noe av det samme. Det er en bestemt liten gruppe av personalet ved skolen som er involvert i prosjektet. Resten er kun informert, og ikke engasjert i prosjektet.

M: ”Får du noen tilbakemelding fra andre på skolen her som ikke er direkte involvert i prosjektet?”

Skoleleder B: ”Nei. Dette er nok vårt prosjekt, vi som sitter her¹⁸. De andre er nok ikke involvert på den måten. Selv om vi prøver nå å informere enkelte ganger. Men det er nok vi fire som er mest involvert her.”

Men de andre ansatte har likevel meninger om prosjektet. Og prosjektet får også betydning for dem. Mange av lærerne har sett hvordan elevene sliter med teori, og har sett behovet for en slik klasse. Det at det nå gis et tilbud til dem, vil si at de slipper å se dem slite i de vanlige klassene. På spørsmål om hvilke tilbakemelding andre lærere som ikke er involvert gir, sier skoleleder C at tilbakemeldingene var veldig positive.

Skoleleder C: ”Mange så at dette her kan være en veldig grei måte. For vi ser jo det at det er veldig mange av de som kommer til oss på Vg1 som synes at det er alt for mye teori. (...) Både blant elevene og også blant lærerne så var det mange som synes at dette gjerne var en god ide.”

Skoleleder A har lignende erfaringer fra sin skole. Reaksjonene var positive, og de synes dette var en fornuftig ordning.

Skoleleder A: ”Det er jo en kjensgjerning at mange av vår elever er skoleleie, sliter faglig og har forskjellig bagasje med seg. Så de fleste er opptatt av at om man klarer å finne andre måter å få de gjennom på, så er det nyttig.”

Skoleleder B har ikke fått mye tilbakemelding fra andre ansatte angående prosjektet. Noen mener likevel at det er bra, mens andre er mer skeptiske til nye ting. Skoleleder B opplever imidlertid ikke disse reaksjonene som negative for prosjektet. Det er tydelig at hans engasjement ikke lar seg stoppe av den grunn. Han viser også til at de andre som er involvert i prosjektet er positive.

¹⁸ ”Vi som sitter her” referer mest sannsynlig til de som deltok i intervjuene. Hovedsakelig koordinator og skoleleder, men også elevinspektør som deltok i starten av det ene intervjuet.

M: "Hvordan reagerte de andre ansatte på at dere skulle bli med i prosjektet?"

Skoleleder B: "Det var vel egentlig verken negativt eller positivt. Noen sier *å ja det høres bra ut, det var greit at vi får [en slik modell på skolen]* mens andre er jo litt skeptiske til at vi tar på nye ting, det tror jeg jeg kan si, men sånn er det vel alle plasser."

M: "Hvordan opplevde du de reaksjonene, fikk de virkning for det videre arbeidet?"

Skoleleder B: "Nei, neida, det tror jeg ikke. Hvis det er noe jeg tror på, så går jeg for det, og da prøver jeg å få det til. Det er jo ikke like lett da, men jeg har jo mange gode medarbeidere, og jeg tror ikke at disse her angrer på at vi har meldt oss på, for de opplever det som positivt de også."

I forbindelse med søknad om midler fra "Fra ord til handling" måtte det gjennomføres ståstedsanalyse for hele avdelingen som prosjektklassen er en del av. I denne undersøkelsen deltok derfor flere enn de som er direkte involvert i prosjektet. Her kommer det tydelig fram at prosjektet ikke er alles "eiendom". Skoleleder B mener også dette er vanskelig å få til, siden alle ikke er engasjert i klassen gjennom konkrete arbeidsoppgaver. Han forteller at han ikke var helt enig med alle svarene som kom fram på ståstedsanalysen, og mener det ikke er tilstrekkelig dekkende siden hele avdelingen deltok i undersøkelsen, og alle derfor ikke hadde tilstrekkelig innsikt i prosjektet.

Skoleleder B: "Det var jo bare noen få av oss som var involvert i prosjektet, mens de andre var ikke involvert i prosjektet. Så det er vel litt med det at det må være alle sin eiendom og ikke bare noen få. Men jeg ser at det er vanskelig å få til når ikke alle sammen på "den aktuelle linjen" skal engasjeres, at man kanskje bare har to lærere der som er engasjert pluss inspektøren og jeg da. Så de andre som ikke har noen føling med prosjektet, så kan det være vanskelig å svare"

4.5 Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og bedriftene

4.5.1 INNLEDENDE AVKLARING

Relasjonen mellom skoleleder og bedrift, og koordinator og bedrift handler om viktige kontakter som foregår mellom skole og næringsliv. Etter fylkeskommunens oppfordring har prosjektet blitt iverksatt i tre ulike yrkesretninger. De forskjellige stedene elevene i FOFY er utplassert, er både innenfor privat og offentlig sektor. Dette medfører at lære plassene blir som omtalt som alt fra bedrift til institusjon eller praksis plass. I hver yrkesretning er det en slags lovmessighet hvilket begrep som de involverte omtaler sine elevers lære plass. Vi har imidlertid valgt å holde oss til skoleeiers terminologi som innbefatter å omtale lære plassene som bedrifter når de omtales under ett.

4.5.2 KOORDINATORENES OPPLEVELSER AV RELASJONEN TIL BEDRIFTENE

Koordinator B: "Jeg synes det har vært veldig spennende og veldig kjekt å være ute på disse praksis plassene og [vi] har fått et godt samarbeid med dem. De har vært helt utrolig fantastiske alle i sammen. Har vært veldig heldige med praksis plassene, det må jeg si!"

Koordinator B har svært gode erfaringer med læreplassene. Hun opplever at flere av dem har vært fleksible og strukket seg langt i forhold til elevers fravær slik at de skal få mulighet til å fortsette å ha praksis der. Også Koordinator C har opplevd at læreplassene har vært svært medgjørlike i forhold til elever som har hatt en del fravær. Han har på samme måte som de andre koordinatorene jevnt over gode erfaringer med bedriftene hvor elevene er utplassert. Noen omjusteringer har imidlertid vært nødvendig underveis. Koordinator A beskriver dette:

”Noen [bedrifter] er mer engasjerte enn andre. Noen vil svært gjerne ha elever før jeg har spurt dem, og sier: gjerne *gi oss noen vanskelige, gi oss noe å jobbe med (...)* og så viser det seg kanskje at de ikke *gjør* den jobben de *burde* gjort., altså at de ikke tar seg *så* godt av dem. Det har hendt at vi har jo måttet bytte arbeidsplass fordi de ikke har hatt klart å ta seg av det ansvaret.”

Slike prosesser kan være krevende, men Koordinator A forteller at omplasseringer vil være en nødvendig del av arbeidet med FOFY. Man kan ikke på forhånd forutse ut hvordan samspeillet mellom elev og bedrift fungerer, og dermed må man være innstilt på å være fleksibel også i forhold til å takle slike utfordringer.

Det er for det meste koordinatorene som tar kontakt med lærebedriftene, og ikke motsatt. Denne praksis er likevel ikke til hinder for at koordinatorene opplever deres engasjement. Koordinator A konkluderer med at dersom bedriftene ikke tar kontakt med skolen, betyr det at samspeillet mellom elev og læreplass fungerer slik det skal.

Selv om initiativet til kommunikasjon som oftest ligger hos koordinatoren, har Koordinator B opplevd praksisplassene som en støtte arbeidet i den nyoppstartede prosjektklassen:

Koordinator B: ”Vi har vært veldig heldige med praksisplassene, det må jeg si! Det *gjør* jobben min enklere fordi (...) de synes at dette høres spennende ut, og (...) de skjønner nytten av dette her, og er veldig positive til disse elevene”

Koordinator B opplever at de har et felles syn på elevene, og også i forhold til hvordan prosjektet kan realiseres i samarbeidet mellom skole og bedrift. Bedriftenes deltakelse *gjør* arbeidet enklere, og dette påvirker igjen koordinators motivasjon i arbeidet. Koordinator A hadde i forkant regnet med at det kom til å bli en vanskelig oppgave å overtale bedriftene til å ta i mot elever fra dette prosjektet på grunn av elevenes lave alder. I FOFY-prosjektet forutsettes det i tillegg at elevene starter i bedriftene allerede fra første semester, noe som *gjør* at de har lite yrkeserfaring før de møter bedriftene. Til tross for bekymringer viste det seg å ikke være noe problem:

Koordinator A: ”Den velviljen vi møtte i bransjen var helt utrolig. Det har jo gjort min jobb mye lettere.”

Samme koordinator hadde sett for seg at det å overbevise lederne ved de ulike aktuelle bedriftene ville komme til å bli en vanskelig jobb. Dette gikk imidlertid over all forventning.

Koordinator C har hatt større problemer med å skaffe seg praksisplasser til sine elever. Mye tid og krefter ble brukt på å skaffe kontakter i bedriftene som var villige til å ta i mot elevene. Etter 35 forespørsler til bedrifter innenfor den aktuelle fagbransjen, hadde alle ti elevene fått endelig fått praksisplass. Denne saken blir ytterligere gjort rede for i kap. 4.7.1 om koordinators relasjon til skoleeier.

4.5.3 SKOLELEDERS OPPLEVELSE AV RELASJONEN TIL BEDRIFTENE

Skaffe læreplasser til elevene

I og med at elevene starter praksisen allerede første høsten på skolen, er det viktig for skolene å få tak i læreplasser tidlig. Her har erfaringene vært varierende. Det er koordinator som har hatt det meste arbeidet med å skaffe bedrifter. Skoleleder B forteller følgende om hvordan det har vært å få tak i læreplasser:

Skoleleder B: "For meg har det ikke vært noe problem, men det har nok vært noen runder for dem (koordinator og elevinspektør) ute i praksis for å få det gjennomført, eller for oss å få startet det praktisk."

Skole A har brukt kontakten med opplæringskontoret for sin bransje til å få tak i bedrifter. De har vært opptatt av å få bedrifter som er motivert for denne typen elever, og det har gått greit. På skole C var det større problemer i starten. Men dette har snudd seg til det motsatte.

Skoleleder C: "Han [koordinator] kjempet veldig i begynnelsen for å få tak i nok bedrifter til alle elevene. For han har jo en tanke om at det er ikke bare det at du skal ut i arbeid, men du skal og ha en bedrift som ligger sånn til at det er litt naturlig i forhold til hvor du bor. Og at det er en bedrift som du kan trives i hele lærlingtiden din. Sånn at han var jo gjerne litt kresen til å begynne med, men han har fått på plass alle, og etter hvert som bedriftene har blitt oppmerksomme på det her, så har jo på en måte alt sammen snudd seg. Så nå er det jo sånn at bedriftene spør om de kan få noen. Ja, han hadde seg en runde nå, vi skal jo plukke ut bedrifter som skal ta elever til neste år, og en plass han var sa de *ja, vi kan ta tre*, og en annen plass som han var så sier de *ja...*, de visste ikke, *kan nå ta to i alle fall*."

Han forteller videre at dette har gitt motivasjon til å starte en ny klasse med prosjektmodellen. De trodde det skulle bli et problem, fordi mange av bedriftene var "låst" med andre elever. Nå viser det seg imidlertid at bedriftene er så positive at det er mulig å utvide.

Tilbakemelding fra bedriftene

Skolelederne er opptatt av kontakten med bedriftene. Skoleleder B forteller at bedriftene er veldig fornøyd med elevene som er i praksis. Elevene er initiativrike og tar ansvar. I tillegg uttrykker bedriftene takknemlighet for at de får komme og snakke med skolene.

M: "Hva slags tilbakemelding gav de (bedriftene)?"

Skoleleder B: "Ja, det var jo fantastisk egentlig. Ja, det var det. Det var vel bare en plass der det var negativt. (...) Ellers så var det veldig positivt. De var veldig takknemlige for at de fikk komme her og at vi snakket med dem."

Skoleleder A synes det er viktig å få bedriftene til å forstå at elevene fra prosjektklassen ikke er vanlige læring. De har ikke to års utdanning, men går rett ut i praksis. Det vil si at de kan mindre om faget sitt enn de som kommer som lærlinger.

Skoleleder A: "Det som vi alltid må fortelle bedriftene er at det er ungdom som har begynt på utdannelsen sin, men kan ikke så mye som en lærling for eksempel. Og det er klart at kontaktpersonene på bedriftene er ganske klar over det, men utfordringen er å få de andre i bedriften til å se hvilken situasjon denne eleven er i så de ikke forventer for mye av de."

Han mener også at elevene lett kan miste motivasjonen dersom det kreves for mye av dem.

4.6 Relasjonen mellom skolelederne og koordinatorene på tvers av de involverte skolene.

4.6.1 RELASJONEN MELLOM KOORDINATORENE I PROSJEKTET

Bortsett fra representanter fra ledelsen og eventuelle timelærere i teoriundervisningen, er de tre koordinatorene alene om å iverksette de praktiske tiltakene rettet mot elevene. Dette medfører at de i utgangspunktet ikke har noen andre på skolen som har akkurat samme ansvar og rolle som dem selv. Dette fører til at en del beslutninger tas alene. Samarbeid på tvers av skolene har for det meste bare skjedd gjennom arbeidsgruppemøtene som er en del av prosjektorganisasjonen skoleeier har ansvar for.

Koordinator B: "Nei, ikke utenom [arbeidsgruppe]møtene, faktisk. Vi har hatt ganske ofte møter. En gang i måneden er ganske ofte. Da får vi diskutert ting, men har ikke hatt [møter] utover det."

Koordinator C har hatt kontakt med en av koordinatorene utenom disse møtene. På grunn av prosjektklassenes ulike yrkesretninger, opplever Koordinator A at det ikke har vært naturlig å ha så mye samarbeid på tvers av skolene. Utfordringer angående organiseringen av prosjektet på den enkelte skole har for det meste vært situasjonsbestemte, og har dermed vært vanskelig å søke hjelp hos de andre koordinatorene som arbeider innenfor en annen bransje enn de selv er en del av.

Koordinator A opplyser om at en av de andre skolene har laget en mal til lærekontrakt som har blitt videreformidlet til dem. Samarbeid angående slike administrative saker kan være nyttig.

4.6.2 RELASJONEN MELLOM SKOLELEDERNE I PROSJEKTET

De involverte på skolenivå treffer hverandre først og fremst på møter i regi av skoleeier. Ellers har de lite kontakt. En av grunnene til dette, er at de har forskjellige linjer, og derfor forskjellige problemstillinger. Skolelederne gir imidlertid uttrykk for at det er en åpen dialog og naturlig å ta kontakt med de andre skolelederne dersom det skulle være noe. En av skolelederne nevner at han har snakket med en annen skoleleder i forbindelse med arbeidet med ståstedsanalysen. Men kontakten mellom skolene utenom når de treffes på fylkeskommunen, er altså begrenset.

4.7 Relasjonen mellom skoleleder, koordinator og skoleeier

4.7.1 KOORDINATORS OPPLEVELSE AV SAMARBEIDET

Arbeidsgruppemøtene

Alle de tre koordinatorene vektlegger nytten av samarbeidet med skoleeier. Det er særlig arbeidsgruppa som blir sett på som en god arena for å ta opp saker som har med den praktiske gjennomføringen å gjøre. Koordinator B beskriver møtene i regi av skoleeier som nyttige. På disse møtene tar man opp ulike saker som opptaker av praktisk art. Målet med arbeidsgruppemøtene er i følge koordinator B:

Koordinator B: "For å dele erfaringer, og for å ta opp problem... eller utfordringer som har dukket opp som de [fylkeskommunen] ikke har tenkt på da de satte i gang [prosjektet]."

Også koordinator C har positive erfaringer med disse møtene:

"Ja, de møtene i byen, er veldig fine, de [prosjektledelsen] hører *godt* på hva vi sier, så jeg har ingenting å utsette på det. Det er *meget* bra."

Selv om koordinatorene i hovedsak ikke har tatt kontakt med hverandre for å søke hjelp og råd utenom skoleeiers organiserte møtevirksomhet, opplever koordinatorene at disse arbeidsgruppemøtene har en funksjon:

Koordinator B: "Det er godt å ha dem [arbeidsgruppa] å diskutere med. Det er ikke alltid de som er her skjønner problemet."

Koordinator B opplever at de andre koordinatorene i arbeidsgruppa gir et fellesskap i forhold til prosjektet, noe som mangler på egen skole.

Prosjektledelsen

Kontakten med prosjektledelsen har vært til stor hjelp for koordinatorene. Flere av dem har vært i direkte kontakt med prosjektleder utenom arbeidsgruppemøtene i forbindelse med problemer som har dukket opp. Koordinator B fremhever at han synes at prosjektleder er flink og at han setter stor pris på at prosjektleders tilgjengelighet. Når denne koordinatoren tar kontakt, svarer han og gir tilbakemelding forespørslers med det samme.

I møte med praktiske utfordringer som angår prosjektklassen har de opplevd at en lav terskel i forhold til det å be om hjelp. På Skole B, har koordinator opplevd problemer angående NAVs pengestøtte som elevene ble lovt. Selv om søknadene var levert og alt så ut til å være i orden, ble likevel ikke pengene overført. Etter mange telefoner til NAV uten resultat, valgte koordinator B å be prosjektleder om hjelp.

Koordinator B: "Og (...) så sendte jeg en mail til prosjektleder: *nå er jeg lei, og nå må du hjelpe meg, og da tok hun tak i det med en gang.*"

Denne koordinatoren opplever en lav terskel for å kunne si i fra om hva som ikke fungerer i modellen. Det at klagen umiddelbart ble hørt og brakt videre, ga han en opplevelse av å bli tatt på alvor.

Koordinator C mener imidlertid at mange problemer har blitt løst uten å trekke inn prosjektledelsen. Han ser på prosjektledelsen som mer et styrende organ, mer enn et sted å få praktisk hjelp.

Mangel på informasjon til bedriftene

Et moment som har vanskeliggjort innføringen av FOFY for koordinator C, er strevet med å få tak i læreplasser til elevene (jfr. kap. 4.5.2).

Koordinator C: " I høst var det veldig tungt, for da var ingenting i orden. De [elevene] hadde ikke fått seg et arbeidssted. Jeg hadde full undervisning med disse elevene, pluss at jeg var ute og søkte etter arbeid i bedrifter. Da jobbet jeg *utrolig* mye, veldig, veldig mye"

Dette mener han at skoleeier kunne motvirket ved å arbeide mer aktivt i forkant i forhold til bedriftene. Koordinator C mener at de aktuelle læreplasser burde blitt orientert allerede i mai angående den nye ordningen. Det at bedriftene ikke ble forberedt, gjorde at det ble vanskelig å skaffe plasser til et prosjekt som ingen på forhånd hadde informert om.

Koordinator C: "Den store feilen som er blitt gjort, i alle fall fra prosjektet sin side, og fra fylket, det er at bedriftene ikke har blitt informert om dette [FOFY] i hele tatt. Jeg har gått på bekjenskaper til de bedriftene, private bekjenskaper og bekjenskaper som jeg har fått gjennom at jeg har vært ansatt på denne skolen her."

Problemet med å skaffe bedrifter ble etter hvert løst, men da var allerede mye tid og krefter blitt brukt til et arbeid som Koordinator C mener at skoleeier på forhånd kunne lagt grunnlaget for.

Koordinator C: "Jeg husker de [prosjektledelsen] snakket om at det burde vært gjort kjent i pressen at vi satte i gang med noe sånt. Men det har ikke blitt gjort. Det har ikke vært noe i pressen om dette her."

Selv om det har vært vanskelige perioder i løpet av FOFYs startfase, har Koordinator C en forståelse av at prosjektet er nytt for prosjektledelsen, på samme måte som at det er nytt for ham. Alle de tre koordinatorene er innforstått med at det i oppstarten av et forsøksprosjekt som FOFY vil være uklare momenter som må oppklares underveis.

4.7.2 SKOLELEDERS OPPLEVELSE AV SAMARBEIDET

Skolelederne opplever samarbeidet med skoleeier som meget bra. En av skolelederne påpeker at skoleeier er preget av møter og byråkrati, men viser tillit til de som er engasjert i prosjektet. På spørsmål om hvordan samarbeidet med skoleeier har vært, svarer skoleleder A følgende:

Skoleleder A: "Det har vært helt problemfritt sånn jeg ser det. Det er jo arbeidsgiveren vår, og det er jo klart det er jo et byråkrati da. Det er mye møter, mye papir, men de har nå såpass oversikt på det vi holder på med, så det synes jeg er greit. Jeg har stor tillit til de som holder på med det i prosjektet."

Skoleleder B opplever samarbeidet som fruktbart og nyttig. Han synes oppfølgingen har vært veldig god. Spesielt trekker han fram at fire fra opplæringsavdelingen brukte en dag på skolen hans for å se hvordan prosjektet ble utført i praksis. Dette opplever skolelederen som en ekte interesse for prosjektet.

Skoleleder B: "Jeg synes i og med at de kommer ned her hele bataljonen så betyr jo det mye for prosjektet og for oss som driver, at de viser så stor interesse og kommer faktisk fire stykker helt fra byen ned her og spanderer en hel arbeidsdag på oss, og er interessert i å vite hvordan det går, det synes jeg er kjekt det samarbeidet der, og nyttig."

Skolelederen har også mye positivt å si om enkeltpersoner i prosjektgruppen. Han synes de får den hjelpen de trenger, og får alltid et svar. I etterkant at av å ha snakket mye om det positive samarbeidet, konkluderer skolelederen:

Skoleleder B: "Jeg er sikker på at vi kan utvikle prosjektet til og å gjelde for andre studieretninger eller programfag eller programområder."

Det viser at samarbeidet med skoleeier oppleves som viktig for prosjektets fremtid og utvikling. Det positive samarbeidet gir skolelederen tro på at dette kan videreføres og videreutvikles.

Den oppriktige interessen som blir vist fra skoleeiers side blir også bemerket andre ganger i intervjuet.

Skoleleder B: "Jeg synes det har vært veldig god oppfølging fra opplæringskontorets side. Jeg synes de har vært veldig flinke til å følge opp."

M: "Tror du det har vært avgjørende for prosjektet?"

Skoleleder B: "Ja, det tror jeg helt sikkert. Skolesjefen på opplæringskontoret, hun føler jeg er veldig interessert i at vi skal få dette her til, og spør hvordan det går og det er jo positivt. Så jeg føler hun og de andre der inne tar dette prosjektet på alvor."

Også Skoleleder C er fornøyd med samarbeidet. Han framhever engasjement, ryddighet og handlekraft.

Skoleleder C: "Jeg synes det er veldig bra. Prosjektleder er veldig ryddig, han har struktur på det som blir gjort, (annen prosjektmedarbeider), han har og vært aktiv når det er noe som er uklart så har han vært aktiv med å få en avklaring på ting. Så jeg synes det har vært veldig greit. Vi har hele tiden visst hva vi har med å gjøre, og når de har sagt noe så har det blitt sånn. Nei, jeg er veldig godt fornøyd altså."

Medvirkning

Alle skolelederne opplever at de har hatt medvirkning i samarbeid med fylkeskommunen. De har deltatt i planleggingen av modellen, og føler at de blir tatt med som en del av laget.

Skoleleder A: "Vi var jo på masse planleggingsmøter i vår som prosjektgruppe da. Så da var det jo diskusjoner om hvor mange timer og hvor mange måneder her og der og sånt. Så det har vi fått være med å påvirke."

Skoleleder B: "Jeg føler jo det at det som disse(koordinator og inspektør) har tatt med på møtene og det som jeg har sagt, at de(prosjektgruppa) har tatt det med"

Den ene skolen som har hatt et lignende prosjekt før, føler også denne erfaringen er blitt tatt med i det nye prosjektet.

Skoleleder A: "Vi ble veldig hørt fordi vi hadde konkret erfaring fra dette her, og føler vi kommuniserer godt med dem."

4.7.3 SKOLEEIERES ROLLE I FREMTIDEN

Skoleleder B mener det er viktig at fylkeskommunen også følger opp prosjektet videre, selv om de nok kommer til å få en mindre rolle etter hvert. I utgangspunktet var det meningen at prosjektklassen skulle ha de samme økonomiske rammene som en vanlig klasse. Alle skolelederne er imidlertid enige om at koordinatorstillingen (50%-stilling) må komme i tillegg. De mener denne stillingen er helt avgjørende for at modellen skal fungere. Å besøke elevene i bedriftene krever ressurser i form av tid, men også utgifter til reisegodtgjørelse.

4.8 Relasjonen mellom skolenivå og statlige føringer

4.8.1 ARBEID MELLOM SKOLENIVÅ OG STATLIGE FØRINGER

I forbindelse med søknaden om midler fra "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" måtte alle skolene gjennomføre en ståstedsanalyse. Ståstedsanalysen er et verktøy for å vurdere læringsarbeidet ved skolen. Denne analysen skal inngå som en del av søknaden om prosjektmidler. Ståstedsanalysen og søknaden ligger til grunn når direktoratet skal tildele midlene. Skoleleder B mener søknadsprosessen er for krevende:

Skoleleder B: "Jeg synes nok kanskje at en sånn analyse blir veldig innfløkt. Og i alle fall når vi ser at vi må gjerne leie inn folk bare for å kunne skrive en søknad rett. Da føler jeg at da blir det litt for vanskelig, litt for innviklet. Mange vil nok sikkert grue seg. Så hvis jeg ikke hadde hatt den tilknytningen til fylket, så tror jeg ikke at jeg hadde kommet til å sette i gang med et sånt prosjekt, eller en slik søknad. For jeg kan ikke forstå hvorfor de skal ha det så innviklet og innfløkt. Det kan jeg ikke forstå. For det må kunne gå an å gjennomføre et prosjekt uten at det skal være så masse med forskjellige ting. Det er klart at det er jo kvalitetssikring, men det blir mye dokumentasjon."

Men den samme skolelederen ser også mulighetene til å øke kompetansen på utviklingsarbeid gjennom ståstedsanalysen. Han håper kontakten med kompetansemiljø utenfor skolen kan inspirere flere til å drive utviklingsprosjekter på skolen.

Skoleleder B: "Og dette her vi kanskje kunne få til gjennom høgskolen, at vi fikk inn folk som kunne hjelpe oss og bli litt flinkere på utviklingsarbeid. Det har jeg jo sagt til mine (...). Men jeg har jo sagt det når vi hadde den ståstedsanalysen at jeg håpte vi kunne få litt tilbake i form av kompetanseheving på oss selv her på utviklingsarbeid. Kanskje ved at det kommer noen utenifra så kan det lettere få folk til å vise interesse for at andre også har lyst til å være med på prosjekter. Det var i alle fall tankene mine da vi var ute der [på høgskolen]"

Sammenheng med andre utviklingsprosjekter

En av skolelederne synes det var uheldig at prosjektet kom samtidig som innføringen av "Den digitale skolen"¹⁹. Skoleleder C forteller at det får konsekvenser for prosjektet fordi det blir en ekstra utfordring for elever som i utgangspunktet er skoletrette.

Skoleleder C: "Jeg synes FOFY er et godt prosjekt, det synes jeg absolutt. Det kom samtidig som innføringen av "Den digitale skolen". Det er jeg ikke sikker på om var en god kombinasjon. For samtidig som disse elevene kom her og skulle få et spesielt opplegg så fikk de en PC som de da skal bruke veldig mye i undervisningen, men som da har vært en veldig fristelse til å bruke til andre ting. Og det har lærerne i den klassen kjempet ganske mye med. Dette å få motivert elevene til å bruke PCen til undervisningsoppgaver. Dette med chatting er veldig kjekt og enkelt å ta til med."

¹⁹ Utdannings- og forskningsdepartementet som mål at alle elever innen 2008 skal ha tilgang til egen pc og internettilgang. Dette prosjektet kalles "Den digitale skolen".

Kommentar til utviklingen i fag- og yrkesopplæringen

Etter intervjuet med Skoleleder C snakket han om hvordan han synes utviklingen hadde gått i feil retning i fag- og yrkesopplæringen. Mindre spesialisering gjør at elevene nå kan mye mindre om sitt fagfelt når de begynner som lærlinger. Han fortalte om hvor mange spesialiseringsmuligheter elevene hadde før, og hvordan dette ble kraftig redusert gjennom Reform 94. Han mener prosjektmodellen er et skritt tilbake i riktig retning. Denne modellen mener han kan være fremtiden for alle, nettopp fordi den går tilbake til tidligere spesialisering.

4.9 Relasjoner til andre

4.9.1 UTFORDRINGER I MØTE MED NAV

NAV sitter i styringsgruppa for prosjektet, og det ble tidlig avgjort at NAV var positive til å gi elevene økonomisk støtte de to første årene før de får lærlingstatus. Skolene har imidlertid varierende erfaringer av hvordan NAV har fulgt dette opp. På to av skolene har det fungert greit, mens på den tredje forteller skolelederen følgende:

Skoleleder B: "Vi har nok hatt litt problemer med NAV her i regionen her, men jeg håper at det ordner seg. De fikk ikke penger, elevene skulle jo få penger fordi de var ute i praksis, og det tok litt tid, for de visste jo ikke om det her på NAV. Jeg vet ikke om det er mangel på informasjon, eller hva det er. Men jeg mener nå det at når det sitter en representant fra NAV i styringsgruppa, så må jo den kunne bringe det videre."

4.9.2 INSPIRASJON FRA ANDRE LAND

Den ene skolen har hatt kontakt med en skole i et annet land i Europa. Der ordner de fag- og yrkesopplæringen på en helt annen måte. Der er lærlingene først i bedrift og tar deretter teorien etter hvert (bedriften kjøper skoleplass til lærlingen). På den måten ser lærlingene mer nytteverdien i teorien fordi den kan kobles til praksis. Skoleleder C sammenligner ordningen med den norske og forteller at man i Norge nærmest blir påtvunget teori før man skal ut i praksis. Han mener også at kjennskap til den andre ordningen har vært positivt for dette prosjektet.

Skoleleder C: "Jeg tror det også har litt å si for holdningene i personalet til slike ting. Vi ser at det kan være greit å få litt av den vinklingen inn i vårt system."

4.9.3 POSITIV OMTALE I MEDIA

Skole B har fått avisomtale et par ganger. Den ene gangen stod det om prøvemodellen som var iverksatt. Elevene fortalte der positivt om hvordan de opplevde å være med i prosjektklassen. Den andre gangen fikk elevene omtale for at de på eget initiativ arrangerte juleball for

ungdomsskoleelever. Skoleleder B forteller at elevene i avisintervjuet skrøt veldig av prosjektklassen og fortalte at dette var et godt tilbud for dem.

4.9.4 SAMFUNNSENDRINGER

På den ene skolen trekkes det fram at en motiverende faktor ved å være med i prosjektet var at de, tross lavere søkertall på deres programfag, kunne få beholde lærere ved å være med i prosjektet. Sett i sammenheng med andre faktorer som påvirket skolen, var nok ikke dette avgjørende. Men det viser at slike element også kan påvirke en skoleutviklingsprosess.

Skoleleder A: "Det første vi måtte gjøre da var å finne en kandidat til å være koordinator og kontaktlærer for disse her. I og med at det er en nedgang i klassetallet, og vi fikk tildelt nye ressurser, så var det en ganske takknemlig oppgave. Det betyr av vi fikk beholde alle våre ansatte. Ikke minst de sist tilsatte, som ofte er unge og har med seg veldig viktig kompetanse fra dagens verden"

En annen skoleleder forteller om en annen grunn til å gjennomføre prosjektet. Dette har også med endringer i samfunnet å gjøre; nemlig det at behovet for en bestemt type fagarbeidere kommer til å øke i årene som kommer.

Skoleleder B: "Jeg brenner egentlig mye for dette faget. Jeg synes at hvis vi ser på utviklinga så er det et stort behov for denne typen fagarbeidere i fremtiden."

5 Drøfting

5.1 Systemperspektiv

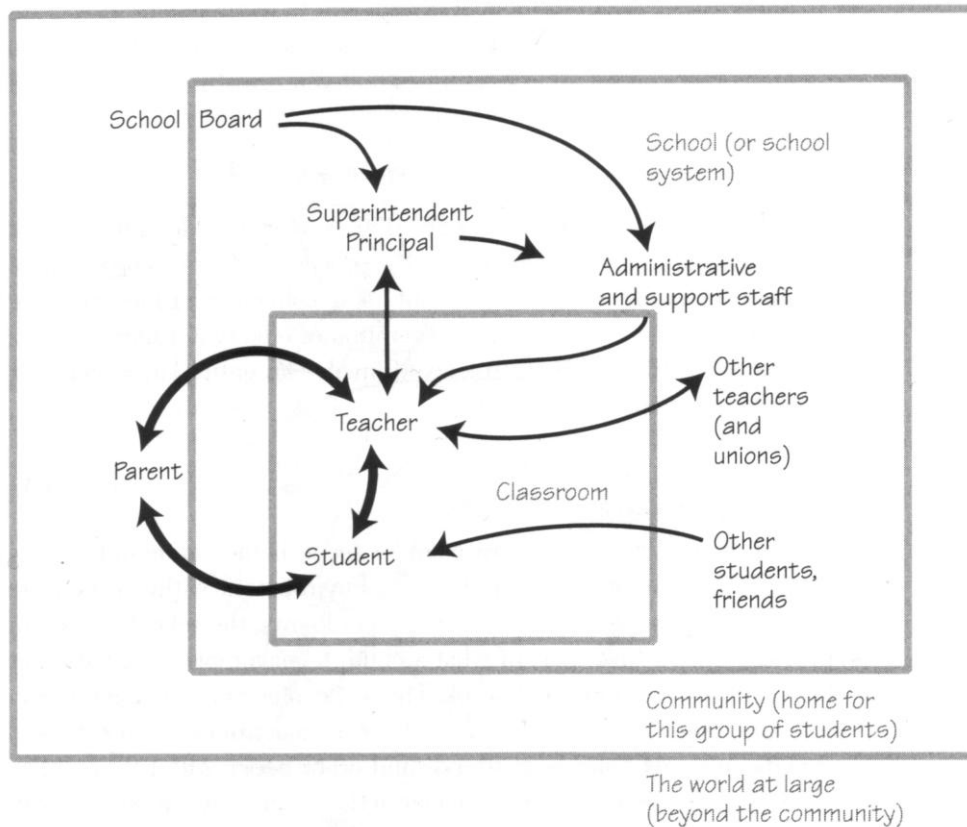
Systemteori kan være en hjelp til å se en sammenheng i hvordan ulike elementer virker inn på hverandre. Generell systemteori kan føres tilbake til tradisjonelle vitenskaper som biologi og fysikk (Busch og Vanebo, 2000, s. 61). Noen elementer er felles for biologiske, mekaniske og sosiale systemer. Det er imidlertid viktig å understreke at sosiale systemer har noen egenskaper som de andre ikke har. "Det som særpreger sosiale systemer, er at de er komplekse, åpne, miljøavhengige og tilpasningsdyktige systemer" (Busch og Vanebo, 2000, s. 64). Eide og Eide (1996) trekker fram fire elementer som utgjør hovedtrekkene i et system. Det er objekter, attributter, relasjoner og omgivelser (Eide og Eide, 1996, s. 78). Objektene er systemets deler, aktører eller variabler. Attributter vil si systemets eller objektene størrelse eller kvaliteter. Med relasjoner menes relasjonene mellom objektene. Til slutt befinner et system seg alltid i et miljø. Det blir påvirket av omgivelsene.

I drøftingsdelen har vi valgt å se på forholdet mellom ulike nivåer i systemperspektivet ved å fokusere på relasjoner. Med det mener vi relasjonen mellom skoleleder og koordinator, samt deres relasjon til resten av skolen og bedriftene. Det er også snakk om deres relasjon til skoleeier og statlige føringer²⁰. Systemteori er nært knyttet til kommunikasjons- og relasjonsteori. Når mennesker kommuniserer etableres, opprettholdes eller forandres relasjoner. På den måten styrer kommunikasjonen relasjonene. Relasjonene vil på en annen side være avgjørende for måten kommunikasjonen foregår på (Eide og Eide, 1996, s. 79). Kommunikasjonen vil være styrt av hvilke roller vi har. Relasjonene påvirker derfor også kommunikasjonen. Her kobles systemteori, kommunikasjonssteori og relasjonsteori sammen fordi "samhandling og system, prosess og form, er to sider av samme sak og kan ikke sees atskilt" (Eide og Eide, 1996, s. 80). Med andre ord kan man si at kommunikasjonen og relasjonene danner og påvirker systemet, men blir også påvirket av systemet.

²⁰ Det kan diskuteres om det er mulig å ha en relasjon til statlige føringer. Sosiale relasjoner kjennetegnes ved at man har en form for språklig samhandling med andre mennesker (Svennevig, 2001, s. 124). Selv om man ikke kan ha en direkte samhandling med "statlige føringer", tror vi likevel det er mulig å snakke om skolelederne og koordinatorernes relasjon til disse. Statlige føringer blir da et samlebegrep for avgjørelsene som blir tatt på statlig nivå. I et systemperspektiv tenker vi at de statlige føringene påvirker arbeidet med prosjektet FOY (mikronivå), samtidig som skolelederne og koordinatorerne kan påvirke de videre statlige føringene (makronivå). Relasjonen mellom disse kan forstås som relasjonen mellom systemets mikro- og makronivå.

Senge (2000) setter skolens muligheter for læring og utvikling i et systemperspektiv. Han mener at lærende skoler bør være bevisst på hvordan ulike grupperinger gjensidig påvirker hverandre. Senge illustrerer i modellen skolen (eller skolesystemet), samfunnet og storsamfunnet som ulike nivåer i et stort system. Denne modellen kan være et rammeverk for å drøfte vår problemstilling.

Systemperspektivet kan hjelpe oss til å se hvordan faktorer fra ulike nivåer i systemet kan påvirke den enkeltes opplevelse av å drive prosjektet FOFY.



Figur 5.1 The learning community (Senge, 2000, s. 15)

Modellen viser hvordan ulike grupper gjennom relasjoner kan påvirke hverandre innenfor skolesystemet. Senge (2000) kaller dette en "organizational infrastruktur" (2000, s. 14) hvor klasserommet står i sentrum. Det mest grunnleggende relasjonsforholdet knyttet til klasserommet foregår mellom lærer, elev og foreldre. Selv om foreldrene ikke møter opp i klasserommet hver dag, kan man i følge Senge (2000) føle deres nærvær (s. 12). I vår studie har vi valgt å ha mer fokus på det organisatoriske, enn på elevene og foreldrene. Dette innebærer ikke at disse gruppene i det grunnleggende relasjonsforholdet er uviktige i vår undersøkelse. Spesielt vil lærer-elev-relasjonen kunne komme til syne gjennom at lærerne forteller om hvordan de opplever denne relasjonen. Lærerne trekker naturligvis inn sine erfaringer og opplevelser fra arbeidet med elevene i klasserom

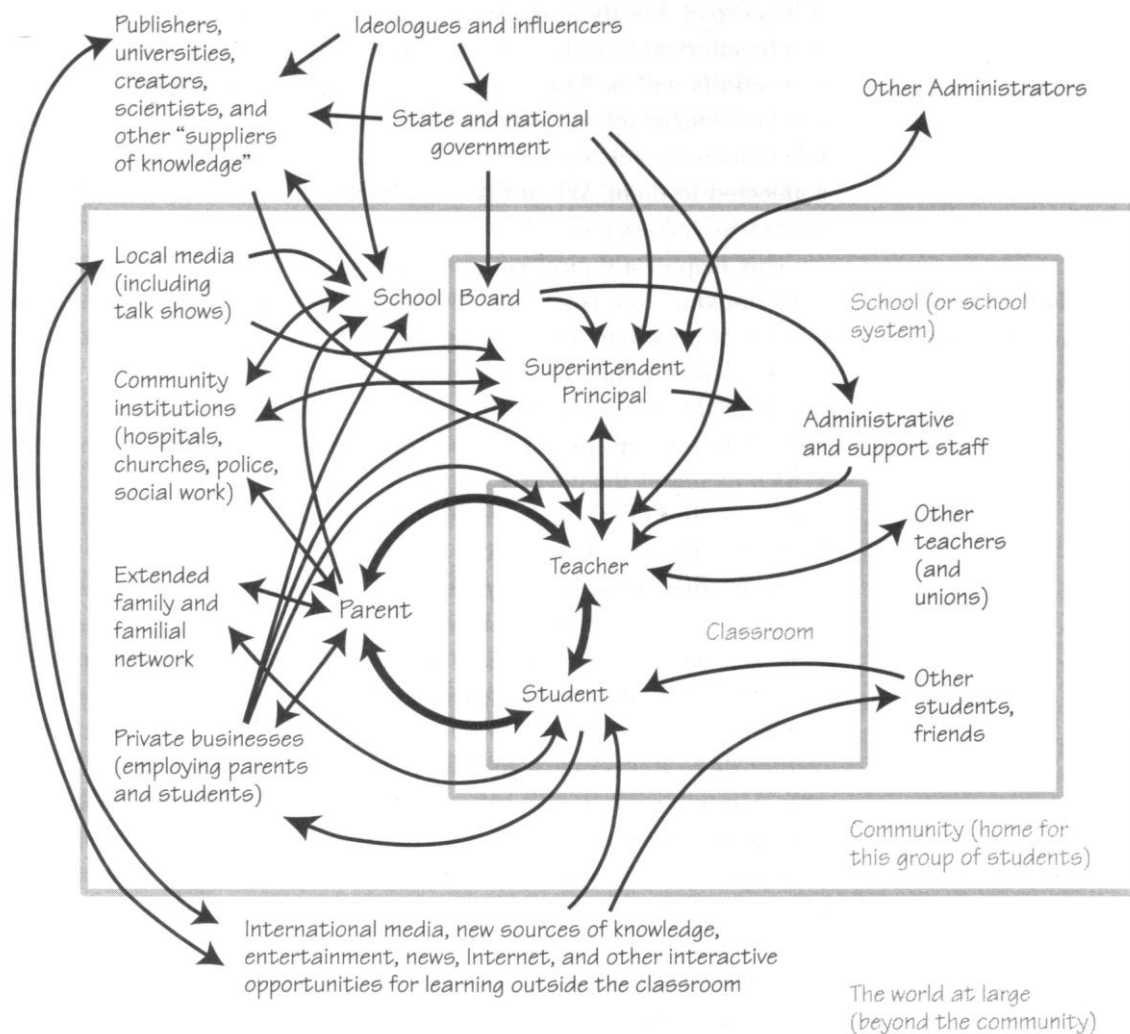
og bedrift, fordi det er her den viktigste delen av prosjektet foregår. Foreldrene er også interessante på grunn av deres potensielle påvirkningskraft på elevene. I vår undersøkelse har vi imidlertid kun undersøkt denne relasjonen fra lærerens side (koordinator). Det vil si at det vi får vite om relasjonen mellom koordinatorene, elever og foreldre, er det koordinatorene forteller oss.

FOFY har en sterk tilknytning til bedriftene. Siden store deler av undervisningen og opplæringen foregår i bedriftene, vil disse også spille en sentral rolle i forbindelse med det som foregår i klasserommet. På mange måter fungerer bedriftene som et "utvidet klasserom" fordi mye av opplæringen foregår her. I FOFY vil det derfor være flere relasjoner tilknyttet bedrift og næringsliv enn i Senges fremstilling av hvem skolen primært har kontakt med.

Videre viser Senges (2000) modell relasjonen mellom skoleleder, skolestyret²¹ og læreren. Skoleleders kontakt med klasserommet skjer i hovedsak via lærer. På samme måte vil kontakten mellom lærer og skolestyre (skoleeier) i hovedsak gå gjennom skoleleder. Vi har i vår oppgave hovedfokus på relasjonene mellom lærer, skoleleder og skoleeier. Dette blir derfor vektlagt i drøftingen av datamaterialet. Vi ser imidlertid at relasjonene mellom disse gruppene (beskrevet med piler i Senges modell), ikke helt samsvarer med relasjonsmønsteret i FOFY-prosjektet. Skoleeiers kontakt med skolen blir i modellen beskrevet som en påvirkningskraft som kun går i retningen fra skoleeier til skole. I følge modellen foregår det ikke en toveiskommunikasjon her. Uten å problematisere dette mer enn nødvendig, vil vi likevel legge til at FOFY sett i et systemperspektiv gir rom for stor grad av toveisprosesser i kommunikasjonen mellom de involverte partene. Lærerne har direktekontakt med skoleeier gjennom grupper i prosjektorganiseringen. Dette viser at enkelte grupper har relasjoner gjennom mer direkte kontakt enn det Senge (2000) beskriver. Andre aktører, som for eksempel medelever og andre lærere, er også viktige i et systemperspektiv. I drøftingen vil disse bli trukket inn i forhold skolelederne og koordinatorenes opplevelser i møte med utviklingsprosjektet arbeider med.

Men det vil også være mulig å se atskillig videre på hva som påvirker skolens arbeid. Senge (2000) beskriver også en mer kompleks modell av ulike elementer som står i et relasjonsforhold til skolen. Her trekker han i større grad inn samfunnet som helhet. Da kommer man også inn på at de statlige føringene har innvirkning på hvordan skolen skal legge til rette for skoleutvikling.

²¹ Skolestyret kan gjerne i en norsk sammenheng referere til skoleeiers rolle i forhold til den enkelte videregående skole.



Figur 5.2 The learning community (Senge, 2000, s. 17)

Vi skal her ikke gå inn på alle relasjonene mellom samfunnet og skolen, men bare si litt om hvorfor vi viser denne utvidede modellen. Figuren beskriver kompleksiteten skolelederne og koordinatorene i prosjektet er en del av. Det viser hvor mange faktorer som kan spille inn på arbeidet på den enkelte skole, i det enkelte klasserommet. Dette perspektivet er viktig å ha med fordi det gir en større forståelse av at skolen er en del av samfunnet.

Figuren får også tydelig fram noen faktorer som skolelederne og koordinatorene forteller at har hatt innvirkning på arbeidet med FOFY. Det at prosjektet søker om midler fra "Fra ord til handling", gjør at forholdet til de statlige føringene blir sentralt. I tillegg trekker figuren inn media og nye kilder til læring utenfor klasserommet. Læring kan også være endring i holdninger. Vi vil drøfte hvordan både media og kontakt med andre skoler kan ha påvirket skolelederne og koordinatorenes holdninger til prosjektet.

5.2 Skolenivå

5.2.1 Medinnflytelse

Hvem som er initiativtaker til et prosjekt, legger premisser for hvem som har medinnflytelse til prosjektet. Skoleeier har som initiativtaker til FOFY et ansvar i forhold til tilrettelegging slik at de involverte i prosjektet opplever medinnflytelse gjennom arbeid med planlegging og iverksetting. En slik ovenfra-og-ned-strategi kan tradisjonelt forbindes med et lederskap som styrer sine medarbeidere ut fra ledelsens perspektiv. I FOFY har imidlertid skoleeier brukt prosjektorganisasjonen som et ledd i å øke kommunikasjonsflyt og medinnflytelse til de involverte skolene (jfr. kap. 4.7.1). Innad på skolene har spørsmålet om medvirkning spesielt vært knyttet til det å ta beslutninger i forhold til iverksettingen. Av de involverte på skolenivå, er det koordinatorene som befinner seg nærmest prosjektklassene i praksis. Dette medfører at denne gruppen opplever "på kroppen" hvordan prosjektet fungerer i forhold til faktorer som for eksempel tidsbruk, arbeidsmengde og ikke minst hvordan elevene responderer på opplegget.

FOFY er i en oppstartsprosess hvor enkelte mål og strukturer fremdeles er uklare. Dette har ført til at skolene selv har fått muligheten til å prøve seg fram, og tilpasse prosjektet til lokale forhold og preferanser. Utvelgelsen av elever til FOFY-klassen er et eksempel på dette. Et av målene med klassen var å rekruttere skoletrøtte elever slik at de gjennom FOFYs modell skulle få et fleksibelt opplæringsløp. Måten dette skulle gjøres på, var opp til skolene selv. Med dette signaliserte skoleeier at det var de involverte på skolenivået som hadde de beste forutsetningene for å velge ut elever til klassen. For noen av koordinatorene var dette en ukomplisert prosess. En av koordinatorene opplevde det derimot som noe skremmende å ha et så stort ansvar. Ønske om grad av medvirkning kan dermed variere fra person til person.

I et hvert utviklingsprosjekt vil det forekomme endringer av ulike slag. Essensen i det å drive utviklingsprosjekter er jo nemlig at noe skal endres med forbedring som siktemål. Det å ha medvirkning i en slik prosess er viktig. Likevel ser det ut til at det på koordinatornivå har vært behov for å drøfte beslutninger med andre involverte på skolen for å dele ansvaret i forhold til vanskelige beslutninger. I de fleste tilfeller har koordinator rådført seg med skoleleder eller andre i skoleledelsen. Det å ha medinnflytelse viser seg i denne situasjonen å være best dersom man også har en mulighet til å trekke inn andres vurdering. Dette er særlig viktig når det gjelder beslutninger som koordinatorene opplever har store konsekvenser for elevene.

5.2.2 Eierskap

Det at de involverte på skolenivå opplever at de har kunnet tilpasse prosjektet til lokale forhold, kan være et bidrag til å øke eierskapsfølelsen til prosjektet. Når grad av eierskap økes, vil de involverte også føle seg forpliktet til prosjektet på en spesiell måte. En av koordinatorene beskriver en følelsesmessig tilknytning til prosjektet på den måten at han inderlig ønsker at alle elevene skal greie å fullføre utdanningen og skaffe seg fagbrev. Koordinatoren viser her en affektiv lojalitet, hvor han virkelig ønsker at elevene skal ha fremgang. En slik lojalitet vil kunne skapes ved at de involverte opplever medinnflytelse.

Eierskap til prosjektet vises særskilt i forhold til den ene av prosjektskolene som tidligere har hatt et lignende prosjekt. Dette indikerer også at kjennskap og trygghet til innhold og arbeidsmåter kan være med på å fremme eierskapsfølelsen. Motsatt kan man spekulere i om for stor ustabilitet i et utviklingsprosjekt kan være med å hindre eierskapsfølelsen i en startfase. Særlig gjelder dette når initiativet til prosjektet kommer ovenfra og ikke fra skolen selv. Det handler om at de involverte på skolenivå skal kunne oppleve prosjektet som sitt eget og ikke som skoleeiers. Når vi her snakker om eierskap på skolenivå, mener vi i hvilken grad medarbeidere på den enkelte skole opplever eierskap til prosjektet. Skolelederne forteller at det har vært vanskelig å spre engasjementet for prosjektet til andre ansatte som ikke er direkte involvert i prosjektet. Dette viser at det kun er en liten gruppe på hver skole som føler eierskap til prosjektet. Man kan videre spørre om et prosjekt som FOFY blir hemmet av å være en så avgrenset og isolert del av skoleorganisasjonen. En mulig konsekvens av at kun deler av kollegiet opplever eierskap til FOFY, er at de som er involvert blir alene om prosjektet. Mange skoleutviklingsprosjekter gjelder en hel skole. Det vil da være lettere å skape bredt engasjement og større oppslutning enn det som man har oppnådd i dette prosjektet.

Samtidig har skolelederen og koordinatoren på den enkelte skole et fellesskap med de som er involvert i prosjektet på andre skoler. Skolelederne og koordinatorene opplever det som en styrke å komme sammen på møter i regi av skoleeier. Her kan de diskutere utfordringer og gleder i arbeidet, og lære av hverandre. Det virker likevel som koordinatorenes behov for samarbeid ikke blir tilfredsstilt gjennom arbeidsgruppemøtene. Dette understreker viktigheten av å kunne diskutere problemer i det daglige arbeidet. Kanskje bør prosjektledelsen og skolelederne derfor i fortsettelsen legge tydeligere til rette for samarbeid mellom de som arbeider med prosjektklassen og de som arbeider med de vanlige klassene på den enkelte skole.

5.2.3 Kommunikasjon og læring

På skolenivå har kommunikasjon mellom skoleleder og koordinator hele tiden vært et viktig anliggende i planlegging og iverksetting av FOFY. Skoleleder befinner seg i en posisjon mellom skoleeier og koordinator. Samtidig er koordinatorene, skoleledere og skoleeier deltakere i samme prosjektorganisasjon. Skoleeier har som initiativtaker lagt til rette for kommunikasjon mellom deltakerne gjennom jevnlig møter. Innad på skolene er det opp til de involverte selv hvordan de organiserer kommunikasjon og samarbeid.

Både koordinatorene og skolelederne gir tilbakemelding om godt samarbeid om prosjektet på den enkelte skole. Kontakten karakteriseres som uformell. Det er i hovedsak utfordringer i møte med den praktiske gjennomføringen av prosjektet som diskuteres. I utgangspunktet vil det i forhold til stillingsbeskrivelser være en nivåforskjell på skoleleder og koordinator. Koordinatorene opplever at de etter behov kan ta kontakt med skolelederne og drøfte ulike problemstillinger som oppstår i arbeidet med FOFY. Dette gjør at det asymmetriske forholdet som formelt sett finnes mellom en skoleleder og lærer, i møte med dette prosjektet oppleves som mer symmetrisk. I intervjuene snakket koordinatorene og skolelederne om hverandre på en måte som vitner om et symmetrisk forhold mellom dem i dette prosjektet. Selv om de har ulike arbeidsoppgaver, og ulik formell posisjon, anerkjenner de hverandres kompetanse og er på i stor grad på lik linje i prosjektet.

FOFY er i en startprosess. Dette betyr at mye må læres gjennom erfaringer man høster underveis i prosjektet. Skoleleder har vanligvis en rolle som innebærer å ha oversikt og lederansvar. I FOFY har det ikke vært mulig å ha en fullstendig oversikt, verken i forkant eller underveis i prosessen. Selv om hovedlinjene har vært klare, har det også vært flere uklare momenter ved gjennomføringen. Skoleleder har på sin skole et lederansvar i forhold til lærerne. Men selv om skoleleder på en måte fungerer som en lokal prosjektleder på den enkelte skole, kommer likevel initiativ og prosjektledelse fra et høyere nivå, nemlig skoleeier. Dette kan medføre at det i prosjektet blir lagt til rette for et symmetrisk forhold mellom de involverte på skolenivå. Samarbeidet på skolene er preget av at ingen av de involverte i prosjektet på forhånd har hatt klare svar og løsninger. Dette kan igjen ha ført til at kommunikasjon og samarbeid har blitt preget av en felles løsningsfokusering hvor ingen "vet best" i kraft av sin rolle. Forhold preget av symmetri preger også relasjonen mellom skolene og skoleeier (jfr. kap. 5.3.3).

Ved å drøfte utfordringer i forbindelse med prosjektet, kommer de involverte frem til alternative løsninger. I en slik kommunikasjonsprosess, hvor man vurderer ulike løsninger og prøver dem ut, høster de involverte erfaringer. I følge Waage, er erfaring grunnlaget for all læring (1985, s. 45).

Dermed vil kontakten mellom skoleleder og koordinator være nyttig i forhold til at de øker sin kompetanse i gjennomføring av utviklingsprosjekter. Kunnskapen som skoleleder og koordinator sammen skaper gjennom problemløsning, vil i hovedsak være knyttet til FOFY som prosjekt. Likevel vil kompetansen kunne komme til nytte i forbindelse med andre utviklingsprosjekter. Erfaringene fra et konkret prosjekt blir da hevet til et høyere læringsnivå. Det skjer når man gjennom erfaringslæring ikke bare lærer konkrete knep i forhold til det aktuelle prosjektet, men øker sin kompetanse i forhold til utviklingsprosjekter generelt.

Kontinuerlig læring gjennom samarbeid er elementer av det Senge (1991) legger til grunn for den lærende organisasjon. For Senge (1991) vil den idealtypiske lærende organisasjon komme til syne gjennom at organisasjonen kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid" (1991, s. 19). Man legger dermed opp til et miljø "der nye ekspansive tenkemåtar blir fremma, der kollektive ambisjonar få fritt utløp og der menneska blir dyktigare til å lære gjennom samhandling" (Gausdal, 2002, s. 129-130). Selv om prosjektet er en avgrenset del av det helhetlige skolemiljøet, vil prosjektorganisasjonen også kunne fremtre som "lærende". Læringsprosessen innad i prosjektorganisasjonen vil være nyttig på alle nivåer. Arbeidsgruppemøtene er en arena der man gjennom felles refleksjon kan opparbeide kompetanse når det gjelder iverksetting og gjennomføring av utviklingsprosjekter.

5.2.4 Samarbeid innad på skolene

FOFY er kun iverksatt på avgrensede fagseksjoner på hver skole. Dette har gitt noen føringer for samarbeid og kommunikasjon i forbindelse med prosjektet. Koordinatorene og skolelederne har opplevd at det har vært vanskelig å legge til rette for samarbeid på tvers av prosjektets grenser innad på skolene. FOFY-modellens fleksible oppbygning gjør samarbeid mellom lærere på samme fagseksjon vanskelig. Selv om prosjektklassen og de ordinære klassene skal gjennomgå samme pensum, vil rekkefølgen og progresjonen være ulik. Dette har koordinatorene opplevd forskjellig. Det kan blant annet ha sin grunn i individuelle preferanser. En av koordinatorene fremhever spesielt at han trives godt med samarbeid, og opplever denne arbeidsformen som en støtte og en motivasjon. En annen formidler at han foretrekker å gjøre en selvstendig innsats for å ha oversikt og kontroll over arbeidssituasjonen. Slike individuelle preferanser kan også relateres til skolekultur dersom det er en av disse arbeidsformene som fungerer som et "mønster for åtfærd og handling" (Hagesæter, 2000, s.66). Slike verdsett i kulturen kan dermed også påvirke samarbeid innenfor et utviklingsprosjekt.

Vi spurte ikke spesifikt etter skolekultur i intervjuene, men informantene våre fortalte likevel en del om samarbeidsforholdene på den enkelte skole. Det ble fremhevet i intervjuene at noen av

koordinatorene følte seg ensomme i arbeidet med FOFY. Selv om kontakten med skoleleder har fungert fint, har mangel på kollegasamarbeid påvirket arbeidssituasjonen. Det har til tider gått ut over motivasjonen. Koordinatorne ønsket i utgangspunktet å delta i prosjektet. Likevel er det en negativ faktor at prosjektet til en viss grad er isolert i forhold til resten av skolens faglige og sosiale miljø. Det kan se ut som om koordinatorene opplever en balkanisering innenfor en allerede balkanisert skole (jfr. kap. 2.1.1). Fagseksjoner i den videregående skolen vil i følge Hargreaves (1994) gjerne være grupperinger med lite samarbeid. Noen koordinatorene har opplevd utviklingsprosjektet som en atskillelse fra den faglige og sosiale gruppen man i utgangspunktet tilhører. Denne inndelingen har skjedd til tross for at ledelsen på noen av skolene aktivt har arbeidet for å skape et felles engasjement for prosjektet. Man kan da videre spørre seg om dette har sin årsak i skolekulturen, eller om den opplevde "balkaniseringen" muligens kan være et resultat av FOFYs avgrensede størrelse på den enkelte skole.

Man kan videre drøfte i hvilken grad det er mulig å ha et samarbeid mellom FOFY-klasser og ordinære yrkesopplæringsklasser. En av skolene la opp til en del samarbeid i startfasen. Lærerne samarbeidet da om enkelte fag, men ikke i særlig utstrakt grad. Progresjonen i teorifagene må nødvendigvis bli forskjellig siden teorien i FOFY skal gå over fire år, og ikke to år som i den vanlige modellen. Dette kan medføre vansker i forhold til faglig kollegasamarbeid angående de store linjene i fagene. Flexibilitet ligger som et fundament for FOFY-prosjektet. I FOFY vil det også være muligheter for å tilpasse eksamenstidspunkt etter elevens ønske og kapasitet. Flexibiliteten fremtrer som en gode for den enkelte elev. Det har imidlertid vist seg at flexibiliteten kan skape frustrasjon hos koordinator i forhold til manglende mulighetene for faglig samarbeid. Fullans (1991) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å iverksette utviklingsprosjekter på en avgrenset del av skolens totale praksis (jfr. kap. 2.2.3). Det kan nok stemme bedre i situasjoner hvor utviklingsprosjekter har flere involverte lærere på den enkelte skole. I FOFY er de tre koordinatorene spredt på tre ulike skoler med forholdsvis stor geografisk avstand. Det kan være med på å forsterke opplevelsen av å være alene om endringsprosessen.

5.2.5 De involvertes motivasjon

Motivasjonsbegrepet er abstrakt og vanskelig å operasjonalisere. Likevel forteller informantene oss hva de opplever som motiverende i arbeidet med planlegging og iverksetting av FOFY. Vi tror at denne faktoren er avgjørende for om et prosjekt lykkes eller ikke.

Motivasjon til å delta

Både skolelederne og koordinatorene stilte seg i utgangspunktet positive til å delta i prosjektet da de ble spurt. Skolelederne var de som ble spurt først. Skoleledernes umiddelbare engasjement kan også ha påvirket koordinatorenes interesse for prosjektet. Noen av koordinatorene fremhever sine overordnedes interesse og drivkraft i forbindelse med å starte prosjektet på skolen, og at denne motivasjonen hadde en smitteeffekt på koordinatorenes valg. Dette kan videre ha en mulig forbindelse med den "positive glød" som regjerte i prosjektet allerede fra prosjektets tidlige startfase (jfr. kap. 5.5.4).

Motivasjonen på skolenivå har i hovedsak har vært knyttet til behovet for en alternativ modell til 2+2-modellen. Tro på at bransjenærhet kan være med på å bidra til en bedre opplæring blir også trukket fram som en positiv side ved prosjektet. Spesielt på én skole blir modellens nære tilknytning til bransjen trukket fram som svært motiverende. Flere av koordinatorene er tidligere fagarbeidere. Disse uttrykker et sterkt ønske om å utdanne flere fagarbeidere til sin bransje. De ser på FOFY som en mulighet til nettopp dette, og forteller også at dette er en motiverende i arbeidet. Dette aspektet understreker at det å se behovet for prosjektet kan være en motiverende faktor. Det er ikke selvsagt at de ansatte på en skole ser nytten i utviklingsprosjekter som settes i gang. Det er en ekstra utfordring knyttet til dette når utviklingsprosjekter er initiert utenfra slik som i dette tilfellet ved skoleeier.

I skolen er det ikke sjelden at flere utviklingsprosjekter foregår parallelt. Det vil på skolenivå være nødvendig å vurdere hvor mange prosjekter man har kapasitet til på en gang. Selv om man kan se nytten i et prosjekt initiert ovenfra, må man også ta hensyn til andre utviklingsbehov. Det er ingen automatikk i at et prosjekt er praktisk gjennomførbart i løpet av en periode med flere parallelle prosjekter. Det vil dermed på skoleledernivå være avgjørende å ikke bare se nytten og behovet av utviklingsprosjektet, men også se det som praktisk mulig å iverksette prosjektet innenfor de rammene skolen har av ressurser. En av skolelederne trekker fram at han synes det var uheldig at innføringen av "Den digitale skolen" kom samtidig som FOFY. Det var to prosjekter som hadde til hensikt å gjøre skolen bedre for elevene. Likevel kan innføringen av "Den digitale skolen" også ha gjort situasjonen vanskeligere for elevene i prosjektklassen. Man bør altså også ta praktisk hensyn og se utviklingsarbeidet i sammenheng. Dette samsvarer med Fullans (1991) poeng om viktigheten av å se nytten i både hva som skal forandres, og hvordan det skal forandres.

Selv om motivasjonen for å delta i hovedsak knyttes til det å se elever lykkes, vil også andre faktorer kunne spille inn. En av koordinatorene trekker blant annet inn ytre faktorer som lønn og sikring av

videre jobbmuligheter som noen av grunnene for å delta. Dette, kombinert med en sterk tro på prosjektmodellen som et godt redskap for å bedre elevers forutsetninger for å fullføre, viser et sammenfall mellom indre og ytre motiverte handlinger.

De involvertes motivasjon kan også drøftes ut i fra hvilken type lojalitet som driver dem. Den grunnleggende troen på modellens potensial, kan knyttes til en affektiv lojalitet hvor man sier seg enig i prosjektets mål og verdier. På samme tid viser de involverte på skolenivå at lojaliteten også er preget av elementer som kan gi dem belønning på ulike måter, nemlig en form for atferdslojalitet. Den ene koordinatoren fikk for eksempel beholde jobben på skolen gjennom å si ja til koordinatorstillingen. Her knyttes motivasjonen og lojaliteten altså til både ytre og indre faktorer. Det viser også at det er mulig å oppleve flere typer lojalitet på en gang.

I iverksettingsfasen har det kommet klart fram at de involverte på skolenivå har strukket seg langt for at prosjektet skal lykkes. Problemene som har kommet underveis, har imidlertid ikke blitt undertrykt og holdt borte fra prosjektledelsen. Dette viser at lojaliteten til prosjektledelsen i dette tilfellet ikke har vært så stor at det har vært fare for nedprioritering av de involvertes egne behov. Dette vitner om en god relasjon mellom prosjektledelse og de involverte på hver skole. Relasjonen er preget av at man også våger å ta opp vanskelige emner.

Endring av motivasjon

Noen av koordinatorenes motivasjon har endret seg underveis, både i positiv og negativ grad. Endring i positiv retning har tilknytning til det å bli kjent med elevene. Det å bli involvert og få et personlig forhold til elevene, gjør ønsket om at elevene skal lykkes blir enda større. En av koordinatorene sier det så sterkt, at ansvaret for elevene kjentes i noen situasjoner som om de var hans egne barn. FOFY-modellen, som legger opp til at koordinatorene har ansvar for regelmessig personlig oppfølging av elevene ute i bedriftene, gir mulighet for et tett samarbeid mellom elev og lærer. Denne kontakten innebærer dermed en mulighet for å få en større kjennskap til enkeltelevne enn den relasjonen som det vanligvis legges til rette for i en vanlig klasse.

Men den indre drivkraften til å delta og arbeide i prosjektet kan også svekkes av ytre faktorer. Samtlige koordinatører trekker frem ulike problemer av ulik art i FOFYs startfase. Utfordringene har vært knyttet til ulike involverte grupper som for eksempel elevene eller NAV. Noen av problemene i den praktiske gjennomføringen har også vedvart. Disse har fungert som barrierer for prosjektets praktiske gjennomføring, men også fått konsekvenser for koordinatorenes indre motivasjon. Det at arbeidsmengden og tidspresset til tider har vært svært stort, kan ha gjort at koordinatorene har

kommet ut av flytsonen de i utgangspunktet befant seg i. Når de praktiske utfordringene blir større enn det man opplever at man makter, blir bekymring og frustrasjon en naturlig konsekvens. I følge koordinatorene har ikke denne negative endringen av motivasjon vært permanent. Enten ved å klare å løse problemene selv, eller ved å få hjelp av andre i prosjektorganisasjonen, har motivasjonen til å fortsette å gjøre en innsats for elevene vokst fram igjen. Det at koordinatorene har kommet inn i flytsonen igjen kan ha sin naturlige årsak i at situasjonen har stabilisert seg og at problemene har blitt løst. Men man kan også vurdere om en av årsakene til at man har greid å vende tilbake til den positive glød, kan ha sin årsak i at man har et overskudd av positive erfaringer med prosjektet, og at disse veier opp for de negative erfaringene som har hemmet prosjektet. I følge Deci og Ryan (1985) er det ulike miljøfaktorer som kan spille inn for å øke den indre motivasjonen (jfr. kap.2.7.1). Støtte og positiv tilbakemelding kan gjøre at man takler utfordringer bedre. Det kan også hindre at frustrasjonene tar overhånd når noe oppleves som vanskelig. Gode tilbakemeldinger fra omgivelsene kan dermed være med på å bidra til at motivasjon opprettholdes.

5.2.6 Felles mål

I følge Senge (1991) bør organisasjonens mål være rotfestet i de enkeltes mål og visjoner. Busch og Vanebo (2000) mener i likhet med Senge at dette er en forutsetning for effektiv endringsledelse. I prosjektet FOFY kan det virke som målene for prosjektet var gitt før den enkelte skole ble med i prosjektet. På den måten kan det se ut som det har vært en "ovenfra-og-ned-prosess" slik som Senge advarer mot. Sett fra en annen side, kan innspill fra den enkelte skole være noe av grunnen til at prosjektet ble startet. På den måten er behovet meldt nedenfra, men satt i system gjennom skoleeiers målformuleringer for prosjektet (jfr. kap. 2.2).

Kanskje var det enkelt å skape en felles visjon i dette tilfellet. Det har sammenheng med at medarbeiderne i prosjektet allerede hadde sett behovet for prosjektmodellen. På den måten var en felles visjon allerede på plass før prosjektet, om enn ikke formalisert. Om prosessen blir like lett når modellen eventuelt skal etableres på andre skoler, er usikkert. Vi vil bemerke at det ikke kan tas som noen selvfølge, selv om det kan virke som det har gått veldig lett i dette tilfellet.

Skoleledernes tidligere erfaringer spiller også inn på hva de vektlegger som målet for prosjektet. På en av skolene har man ikke opplevd spesielt mye frafall tidligere. Skolelederen der har størst fokus på at dette er en god modell for elevene, og ønsker å få flere til å være lærlinger i distriktet. Mange av elevene som velger den vanlige modellen tar allmenn påbygning for å fortsette å studere på høyskole eller universitet. Skolelederen bemerker at det også er behov for lærlinger som forblir fagarbeidere i lokalsamfunnet.

Begge de andre skolelederne har større fokus på å hindre frafall. De har erfart at mange av elevene som begynner i fag- og yrkesopplæringen er skoleleie og sliter med teorifagene. Koordinatorne og skoleledernes felles mål kan oppsummeres i et ønske om å se elevene lykkes både for elevens egen del, og for bransjens del. Dette er også kjernen i de målene som fylkeskommunen satt opp tidlig i prosessen. Det kan se ut som det har vært en fremmede faktor for prosjektet at det var stor enighet om behovet for modellen. Det gav et godt utgangspunkt for den videre prosessen. Om det skyldes tilfeldigheter, eller godt arbeid fra prosjektledelsen, forblir et spørsmål. Kanskje kan begge faktorene ha virket inn.

5.2.7 Støtte fra skoleledelsen

Mye av det administrative arbeidet med prosjektet har foregått på skoleeiernivå. Vi vil her først og fremst drøfte hvordan den administrative støtten har fungert på skolenivå. Med administrativ støtte mener vi her hvordan skoleledelsen har støttet koordinator og andre involverte på skolen i arbeidet med prosjektet.

Som personalledere hadde skolelederne en viktig rolle ved ansettelsen av koordinator. For to av skolelederne var dette en enkel oppgave. De fikk lærere som allerede var ansatt på skolen til å gå inn i stillingen. Skolelederne visste at de som var utvalgt hadde den kompetansen og de personlige egenskapene som koordinatorrollen ville kreve. Den tredje skolelederen fikk en lærer som hadde permisjon fra skolen til å gå inn i koordinatorstillingen. Alle mener de har fått rett koordinator. Skolelederne viser altså tillit til sine koordinatører. Å vise tillit er en form for støtte som ikke skal undervurderes. Dette viser at de har tro på at koordinatorene kan gjøre en god jobb (jfr. kap. 4.2.1).

Koordinatorne bekrefter også at de får støtte fra skolelederne. Særlig gjelder dette når det oppstår problemer. Koordinatorne kan gjennom samarbeid med skoleleder få utløp for frustrasjoner og hjelp til å takle vanskelige situasjoner. En av koordinatorene trekker også fram at skolelederen viser stor interesse for koordinatorens arbeid. I følge de ulike lederstilene i Hall og Hord (1987), var skolelederne i kategorien "initiator" den gruppen som fikk gjennomført utviklingsprosjekter best (jfr. kap. 2.3.1). Disse skolelederne ledet utviklingsarbeidet med glød og entusiasme. Skolelederne i dette prosjektet har helt klart elementer av dette. Det er vårt inntrykk at de viser stor interesse for prosjektet og ønsker at det skal lykkes. Det at de ønsker å bruke prosjektmodellen videre, og også utvide den til å gjelde flere fagretninger, understreker også at de har tro på modellen.

Den gode relasjonen mellom skoleleder og koordinator har helt klart vært en styrke for prosjektet. Selv om koordinatorene nok i sterkere grad enn skolelederne har opplevde utfordringer knyttet til

prosjektet, letter det arbeidet at koordinatorene får støtte fra ledelsen. I likhet med Hawthorne-studienes konklusjon med at fokus på psykososiale forhold gir økt effektivitet, kan vi anta at skoleledernes støtte til koordinatorene er med på å gjøre at koordinatorene gjør en bedre jobb og yter mer for prosjektet. På en annen side kan det gode forholdet mellom koordinatorene og skolelederne også gjøre skolelederne mer interessert i prosjektet, slik at også de bruker mer tid på det, og gjør mer for at prosjektet skal lykkes.

Den ene skolelederen har hatt ansvar for klassen i en periode der koordinatoren var ute i permisjon. Koordinatoren opplever at skolelederen viser enda større forståelse for hans arbeid etter dette. Det sier noe om at nærhet til det daglige arbeidet gir større forståelse som også er til hjelp på det administrative plan.

5.2.8 Stabilitet versus endring

Stabilitet versus endring på det mentale nivå

Den ene skolelederen forteller hvordan de ansatte på skolen reagerte blandet da han informerte om prosjektet. Skolelederen forteller at noen på skolen synes skolelederen introduserer for mye nytt, mens andre er mer positive. Skolelederen lar seg imidlertid ikke stoppe selv om han opplever noe motstand. Her ser vi et eksempel på at det eksisterer forskjellige mentale modeller der noen er mer skeptiske enn andre. Det kan være lett å tenke at de skeptiske bremser utviklingsprosjekter, mens de som er mer positive til forandring styrker skolens utviklingspotensial. Det er nok noe sant i dette, men kan det tenkes at det er mer nyansert?

Det er nok riktig at det kan ligge mentale modeller hos den enkelte som stenger for nytenkning og utvikling. Det som virker ødeleggende med de mentale modellene er at de har sin årsak i feilaktige forestilinger. Ved å avdekke dem, vil man kunne få et bedre bilde av den reelle situasjonen, og dermed ta stilling til om man ønsker å delta i endringsprosjektet. Avdekkingen av mentale modeller kan for eksempel skje gjennom kommunikasjon. Dette er nødvendigvis ikke en lett prosess. De mentale modellene styrer våre oppfatninger, og kan være svært dypt forankret i et menneskes personlighet.

Noen av koordinatorene formidler at kollegaers oppfatninger angående FOFY til tider har blitt opplevd som frustrerende. På grunn av at de ikke har vært direkte involvert i prosjektet, har de fått et inntrykk av at arbeidet med prosjektet innebærer mye fritid og fleksibilitet for koordinatorene. Denne oppfatningen mener koordinatorene er feil. Disse oppfatningene kan ha sin årsak i misforståelser, men det er også mulig at disse er styrt av dypere liggende mentale modeller som

former deres oppfatninger. Den manglende forståelsen i kollegiet påvirker dermed de involverte i prosjektet som opplever krevende utfordringer i sitt arbeid. Det kan synes som om at enkelte av kollegene uttaler seg om modellen uten å kjenne til hva jobben egentlig går ut på. De foretar dermed en generalisering ut i fra hvordan de oppfatter koordinatorenes arbeidsdag. Generaliseringen får igjen konsekvenser for hvordan kollegene opptrer overfor koordinatorene (Senge, 1991, s. 187). De mentale modellene eller feilaktige oppfatningene vil ikke automatisk bli avdekket de mentale modellene så lenge de ikke er involvert i prosjektet. Spesielt to av koordinatorene synes dette er et problem.

Det at de involverte i et prosjekt selv får en mer realistisk forståelse av prosjektet, trenger nødvendigvis ikke bety at man automatisk får en positiv innstilling i forhold til det. Gjennom avdekking av den enkeltes feilaktige forestillinger om prosjektet, vil det kunne gi muligheter for en kritisk drøfting hvor man vurderer prosjektet basert på en realistisk forståelse. Vi tror dermed ikke at alle prosjekter bør gjennomføres ukritisk.

Et utviklingsprosjekt vil nødvendigvis ikke gi forbedring for alle. Det er derfor viktig i forkant av et prosjekt å drøfte hvilke ulike konsekvenser prosjektet kan få. En sunn kritisk debatt der man stiller spørsmål ved prosjektet bør inngå i denne drøftingen. Det kan tenkes at dersom alle generelt er positiv til det som presenteres som nytt og spennende, vil en slik drøfting utelates. Da kan man risikere at viktige spørsmål ikke stilles. Dette gjelder ikke bare hvem prosjektet eventuelt er en forbedring for, men også praktiske hensyn. Er prosjektet mulig å gjennomføre i praksis? En varig endring krever også at endringen er mulig å iverksette praktisk, også på lang sikt dersom det er målet å gi det permanent status.

Vi vil ikke hevde at skolelederne og koordinatorene i FOFY er for positive til utvikling i den forstand at de ikke tenker godt nok gjennom utfordringer og praktiske løsninger. Det kan godt være de hadde vært mer skeptiske til et annet prosjekt. Det er vel få som er konstant positive eller konstant negative, selv om folk nok generelt kan ha ulik innstilling til forandring. Dette samsvarer med motivasjonen til prosjektet som hos flere av de involverte har variert underveis (jfr. kap. 4.1.3 og 4.2.2). Vi har derfor ikke grunnlag for å si at skolelederne og koordinatorene generelt har for lett for å "hive seg på" utviklingsprosjekter. I dette prosjektet kan det virke som den positive holdningen fra alle de involverte har vært en styrke for prosjektet (jfr. kap. 5.5.4).

Selv om skolelederne og koordinatorene er veldig positive til prosjektet, viser de også at de har tenkt gjennom problemer knyttet til gjennomføringen. Et praktisk problem var å få tilstrekkelig antall

læreplasser for elevene (jfr. kap. 4.7.1). En av skolelederne forklarte at dette var et problem fra starten, men at det har endret seg totalt etter at bedriftene har sett verdien av den nye modellen. Her ser vi at problemene som oppstod førte til en ekstra optimisme når problemene snudde. Det gav mot til å fortsette med modellen videre.

Stabilitet versus endring på organisasjonsnivå

Den ene skolelederen forteller som tidligere nevnt om utfordringer knyttet til at FOFY ble innført samtidig som "Den digitale skolen". Han mener det var uheldig for elevene som begynte i prosjektklassen. Disse elevene har i utgangspunktet problemer med å konsentrere seg om teori. Da de i tillegg fikk data, fikk de en ekstra utfordring med å holde konsentrasjonen om faget og ikke for eksempel "chatting". Det er en utfordring å koordinere skolens utviklingsarbeid slik at man ser utviklingsarbeidet i en stor sammenheng. Det handler også om å finne en balanse mellom stabilitet og endring. For at utviklingsprosjekter skal gå bra, må man ikke ha for store ambisjoner i forhold til hvor mye man skal gjennomføre på en gang. For å beholde stabiliteten må man også ta hensyn til hva som er praktisk gjennomførbart (Huberman og Miles, 1984, s. 280).

Skolelederne reflekterer også rundt stabilitet og endring når det gjelder videreutvikling av modellen til å gjelde andre fagretninger. Slik fag- og yrkesutdanningen er organisert har man nå en del ulike kurs på nivå 1, og flere fordypninger på nivå 2. For at skolene skal få nok elever til å fylle opp sine fordypninger på nivå 2, er de avhengige av en del "vanlige elever"²². De som begynner i prosjektklassene har allerede valgt et fireårig løp, og er derfor ikke aktuelle søkere til skolens klasser på nivå 2. Skolelederne forteller at de ser behovet for å tenke gjennom hvordan prosjektet påvirker skolens helhetlige arbeid. De kan ikke komme opp i en situasjon der de på grunn av prosjektklassen ikke har nok elever til å fylle opp klassene på nivå 2. Dersom dette skulle skje, kan skolen risikere å måtte kutte i sitt tilbud.

Som ansvarlig for skolens utviklingsarbeid, har skoleleder et viktig ansvar med å finne balansen mellom stabilitet og endring. Men dette kan være en utfordrende oppgave. Skolelederen som forteller om innføringen av "Den digitale skolen", løfter fram et viktig poeng. Det er ikke alle endringer skolelederne råder over. Innføring av den digitale skolen er et pålegg fra direktoratet. Skolelederne har altså ikke full råderett over hva som skal prioriteres. Skolelederne må derfor også ta hensyn til mange parter når han skal lede skolens utviklingsarbeid. Formell planlegging som synliggjør

²² Elever som følger vanlig videregående nivå 1 i 2+2-modellen (jfr. figur 1.2)

utviklingsarbeidet kan være en nyttig hjelp i å koordinere utviklingsarbeidet på den enkelte skole (jfr. kap. 2.3.3)

5.3 Relasjonen til skoleeier

Skoleeier har som initiativtaker for prosjektet hatt en sentral og synlig rolle i forbindelse med iverksettingen av FOFY. Skolene har hatt jevnlig kontakt med skoleeier. De har samarbeidet om planlegging av prosjektet i forkant og evaluering av prosjektet underveis. I det følgende vil vi drøfte ulike faktorer knyttet til hvordan koordinatorene og skolelederne har opplevd samarbeidet med skoleeier.

5.3.1 Prosjektets organisering

Selve organiseringen av prosjektet kan få konsekvenser for hvordan prosjektet oppleves. Alle de involverte koordinatorene og skolelederne har i hovedsak hatt gode erfaringer med hvordan prosjektorganisasjonen har vært oppbygd og styrt. Inndelingen i styringsgruppe, prosjektgruppe, arbeidsgruppe og referansegruppe har fungert som en hjelp for prosjektets gjennomføring (jfr. figur 1.3). Prosjektorganiseringen har gitt grunnlag for både medinnflytelse og god ansvarsfordeling. Strukturen i organiseringen gjør at man hindrer at noen deler av gjennomføringen blir overlatt til tilfeldigheter (jfr. kap. 2.3.3).

Siden skoleeier er den formelle initiativtaker til prosjektet, kan man spørre seg hvorvidt dette har fått konsekvenser for organiseringen. Ut i fra de involvertes tilbakemeldinger angående medvirkning i forhold til prosjektet, kan det se ut som om at organiseringen fungerer som en kombinasjon av en ovenfra-og-ned-strategi og nedenfra-og opp-strategi. Dette kommer til syne ved at både skolelederne og koordinatorene har opplevd å ha innflytelse på de ulike fasene prosjektet har vært gjennom, fra planlegging til iverksetting og evaluering. Samtidig har skoleeier vært initiativtaker og hatt det overordnede ansvaret for prosjektet.

FOFY er organisert med en prosjektorganisasjon der ulike grupper møtes og diskuterer og tar beslutninger. Den klare organiseringen legger forholdene til rette for god kommunikasjonsflyt mellom de involverte gruppene. Jessen (2005) fremhever dette som en god grunn til å bruke prosjektarbeid som arbeidsform. Ved å aktivt ta i bruk de kommunikasjonskanaler som finnes i prosjektorganisasjonens struktur, vil "riktig kommunikasjon både internt i prosjektet og overfor prosjektets omgivelser sikres" (Jessen, 2005, s. 20). Gjennom møtevirksomhet og skrevne dokumenter har prosjektledelsen vært med på å sikre at styringsgruppas beslutninger blir

videreformidlet og gjennomført. Arbeidsgruppen har fungert som en arena for kommunikasjon mellom de ulike skolene og skoleeier.

5.3.2 Arbeidsgruppen

Arbeidsgruppen har fungert som et redskap for å samkjøre og evaluere prosjektets gjennomføring på de tre skolene. Her har alle skolelederne og koordinatorene i prosjektet deltatt jevnlig. Begge de involverte gruppene har vektlagt nytten av dette forumet. Selv om verken koordinatorene eller skolelederne har hatt noen utstrakt grad av kontakt med de andre skolene utenom arbeidsgruppemøtene, har dette blitt opplevd som tilstrekkelig og nyttig.

Dette kan fortelle oss at prosjektorganisasjonens organisering i dette tilfellet har hatt en positiv funksjon i forhold til informasjons- og erfaringsutveksling angående praktisk organisering på de ulike skolene. Arbeidsgruppa har fungert som et forum for samtale angående det å finne løsninger på praktiske problemer i forhold til organisering på den enkelte skole. I tillegg til dette har den også vært et bindeledd mellom prosjektledelse og skole, hvor planer og mål blir uttalt, samt at det blir gitt informasjon om endringer og nye vektlegginger.

Det er verdt å merke seg at de involverte på skolene i hovedsak ikke har tatt kontakt med hverandre utenfor de formelle arbeidsgruppemøtene. På den ene siden får man en forståelse om at ulikhetene er så store at det ikke er mulig å samarbeide dem i mellom, mens på den andre siden vektlegges arbeidsgruppas nyttefunksjon. Denne dobbeltheten sier noe om at arbeidsgruppas funksjon dekker de behovene de involverte har i forhold til samarbeid med de andre skolene. Mye tyder da på at skoleeiers organisering av formelt innkalte møter har hatt en positiv effekt på de involvertes mulighet for erfaringsutveksling.

5.3.3 Symmetri

For koordinatorene, som er det "nederste" nivået i prosjektorganisasjonen, kan deltakelse i prosjektgruppa være en motivasjonsfaktor i seg selv. Det å bli tatt med på råd gir en opplevelse av medinnflytelse. Dette har prosjektledelsen vunnet på i dette prosjektet. De har greid å skape en glød i prosjektet som gjør at de involverte på koordinator- og skoleledernivå opplever å være en del av en større helhet. Spesielt har koordinatorene et behov for å bli hørt og også se sin arbeidssituasjon i en større sammenheng. Det er de som praktisk iverksetter FOFY og som har kontakt med elevene til daglig. De kjenner derfor til hvilke utfordringer modellen gir i det daglige arbeidet.

Prosjektets gjennomføring på den enkelte skole har gitt koordinatorene erfaringer som ensomhet og stor grad av selvstendig arbeid. Dette har for enkelte av koordinatorene vært en hemmende faktor (jfr. kap. 4.4.1). Samtidig er det tydelig at arbeidsgruppemøtene har vært et sted for fellesskap og erfaringsdeling som har vært positivt for de involverte på skolenivå som opplever at de står alene i arbeidet på sin skole. Møtet med involverte fra andre skoler, i tillegg til støtte fra skoleeier, gir motivasjon og bevissthet om at arbeidet på den enkelte skole er en del av en større sammenheng. Dette har de involverte opplevd som en trygghet. Det gode forholdet som prosjektledelsen har lagt til rette for, viser at skoleeier ser på de involverte på skolenivå som en ressurs. Dette kan knyttes til det at skoleeier ønsker å ha et godt forhold til sine interessenter (jfr. kap. 3.6.1). I dette prosjektet vil koordinatorene og skolelederne spille en avgjørende rolle i forhold til det å praktisk iverksette FOFY-modellen på den enkelte skole etter skoleeiers målformulering. (jfr. kap. 5.3.5).

Likevel har noen av de involverte gjort seg erfaringer i forhold til mål og strukturer som ikke har vært tilstrekkelig klare. Dette vil kunne ha med andre mål som ikke nødvendigvis kunne vært motvirket gjennom gruppestrukturer hos skoleeier. Dette har mer med ansvarsfordeling å gjøre.

5.3.4 Informasjon og kommunikasjon

Kommunikasjon og informasjonsutveksling er nødvendig og avgjørende i forbindelse med utviklingsprosjekter. Prosjektledelsen har som initiativtakere til FOFY et spesielt ansvar i forhold til å sørge for at de involverte er tilstrekkelig informert i forhold til saker som angår prosjektet. Ansvaret for å informere gjelder ikke bare i forhold til overordnede føringer som mål og planer, men også i tilknytning til konkrete endringer som oppstår underveis.

Kommunikasjon mellom skoleeier og skolene

Informasjonsutvekslingen mellom skolelederne, koordinatorene og skoleeier har i hovedsak foregått gjennom de formelle møtene i regi av skoleeier. Det er da i hovedsak arbeidsgruppemøtene som har vært et forum for informasjonsutveksling. De involvertes tilbakemeldinger viser at de i hovedsak er fornøyd med skoleeiers informering angående prosjektet. Dokumenter som prosjektplan og statusrapporter, viser at skoleeier også har gitt de involverte informasjon i skriftlig form.

Prosjektledelsens ryddighet i forhold til dokumentasjon, kan ha bidratt til at informasjonen har blitt lettere tilgjengelig for de involverte. Men det er ikke alt som har vært like klart.

I startfasen ble mye overlatt til skolene i forbindelse med å rekruttere elever til klassene. Manglende informasjon kan ha ført til at noen av de involverte på skolenivå ikke visste hvordan de praktisk skulle håndtere enkelttilfeller i utvelgelse av elever til den nye klassen (jfr. kap. 4.2.1). Hvordan dette

konkret skulle gjøres hevder en av koordinatorene at ingen hadde fortalt ham noe om. Et av målene for klassen var å rekruttere de skoleleie elever. Men hvordan vurderer man dette? Det at dette ansvaret ble lagt på skolenivået, viser at skoleeier har hatt tillit til at de involverte koordinatorene og skolelederne ville være de som ville være mest kompetent til å løse denne utfordringen. Likevel etterspør en av koordinatorene noen retningslinjer eller kriterier i forhold til denne utvelgelsen som i forhold til noen elever opplevdes som litt tilfeldig.

På en av de andre skolene har fokuset for utvelgelsen vært på elever som har spesialpedagogiske behov. Dette er et litt annet fokus enn det som det ser ut til at de andre skolene har hatt. De andre skolene har mer hatt fokus på skoletretthet som et hovedkriterium for utvelgelse, selv om også andre årsaker har hatt en innvirkning. Denne ulikheten i forhold til utvelgelseskriterier trenger nødvendigvis ikke å være en hemmende faktor i forhold til prosjektet. Det viktigste vil nok være at skolene opplever at elevene i klassene deres får hjelp til å fullføre fagutdannelsen ved hjelp av et fleksibelt opplæringsløp. Likevel kan man spørre seg om informasjonen angående utvelgelseskriterier burde vært klarere definert fra skoleeiers side.

Kommunikasjon mellom skoleeier og bedriftene

Bedriftene er veldig viktige for gjennomføringen av FOFY. Hensikten med den fleksible modellen er å gi praksisnære erfaringer til elevene slik at teori og ferdighetstrening kan gå hånd i hånd.

Rekruttering av bedriftene som læreplasser, har i hovedsak ligget på skolenivået. Koordinator har brukt sitt kontaktnett for å skaffe bedrifter som er villige til å ta i mot elever uten teoretisk relevant utdanning og la disse jobbe hos dem i fire år fremover. For det meste har dette vært en grei oppgave. Bedriftene har hatt behov for arbeidskraft, og har dermed tatt på seg ansvaret for å ta i mot elever fra disse klassene. På en av skolene har det imidlertid ikke vært slik. Bedriftene har vært avventende og skeptiske til å ta i mot elever fra denne nyoppstartede klassen. Dette medførte at elevene ikke ble utplassert i bedrifter før etter høstferien. Koordinatoren på denne skolen opplevde dette som frustrerende. Det har gått utover hans motivasjon og mestringsfølelse. Troen på prosjektmodellen har likevel holdt motivasjonen oppe. Koordinatoren mener hovedårsaken til problemene var dårlig informasjon fra skoleeier til bransjene.

Som initiativtaker til et prosjekt er det i følge Esnault (2005) viktig å opparbeide seg god kontakt med såkalte interessenter som vil kunne påvirke prosjektets utfall (2005, s. 59). Bedriftene vil i dette prosjektet i så måte være en slik interessent som koordinator opplever ikke har blitt tilstrekkelig informert. På grunn av bedriftenes sentrale rolle i det praksisnære prosjektklassen, har det vist seg at skolens innsats ikke alene har vært nok for å skaffe kontakter hos bedriftene. I planleggingsfasen var

medieoppslag et mulig virkemiddel for å spre informasjon om FOFYs mål og egenart. Dette kunne, i følge koordinator på den rammede skolen, ha medvirket til at bedriftene ville ha stått mer parat til å ta i mot elever. På en annen side kan man spørre seg hvorfor problemet kun viste seg i så utstrakt grad på den ene skolen, mens de andre skolene hadde merkbart færre anstrengelser for å skaffe læreplasser. Dette har vi i vår undersøkelse ikke noe klart svar på. Det kan ha noe med bransjeulikheter å gjøre. De tre prosjektklassene forholder seg til tre ulike yrkesretninger som kan ha ulik forutsetning for å ta i mot elever som ikke har verken teoretisk eller praktisk grunnlag. Bedriftene tar vanligvis imot lærlinger med to års utdanning. Det kan tenkes at det i noen bransjer er lettere å ta i mot en helt ufaglært elev, enn hva det er i andre bransjer. I noen bransjer har man rett og slett flere arbeidsoppgaver som er mulig å gjennomføre uten for mye opplæring. Selv om man ikke vet noe om årsaken til at bedriftene var avventende, kan man i ettertid se at informasjonen rettet mot bedriftsinteressentene muligens burde kommet fra et høyere nivå i prosjektorganisasjonen i første omgang.

5.3.5 Administrativ støtte

Prosjektledelsens engasjement både i forhold til hjelp og oppfølging har vært motiverende for de involverte på skolenivå. Samtlige opplever at prosjektledelsen støtter dem i forhold til problemer som dukker opp. Men selv etter å ha blitt tatt på alvor, er det ikke sikkert at prosjektledelsen har muligheter til å endre på situasjonen. Prosjektledelsen viser likevel en støttende holdning ved å organisere prosjektet på en slik måte at det gis rom for dialog og tilbakemeldinger (jfr. kap. 5.3.1). Dette viser at administrativ støtte også kommer til syne gjennom prosjektets strukturer.

Skolelederne uttrykker stor tillit til skoleeiers arbeid med prosjektet. Den ene skolelederen forteller at fire fra fylkeskommunens opplæringsavdeling brukte en hel dag på hans skole for å se hvordan de drev prosjektet. Dette opplevde skolelederen som veldig positivt fordi skoleeier viste oppriktig engasjement i prosjektet. Også de andre skolelederne mener skoleeier virkelig ønsker å få gjennomført prosjektet på en god måte. De opplever at skoleeier spiller på lag med den enkelte skole, og fremtrer som med en støttende holdning.

Skolelederne og koordinatorene opplever også at skoleeier har gitt støtte når det har oppstått problemer. En av skolene opplevde utfordringer i forbindelse med at elevene skulle søke om økonomisk støtte fra NAV. Prosjektledelsen brukte her sine kontakter og tok saken til et høyere nivå i NAV-systemet. Denne handlingen viser en støtte til prosjektdeltakerne ved at prosjektledelsen tar et ansvar som først var delegert til skolenivået. Den administrative støtten kan dermed vise seg gjennom fleksibilitet i forhold til at ansvar blir forflyttet.

Støtte fra prosjektledelse til prosjektmedarbeidere vil være en fremmede faktor for at et prosjekt som FOFY skal kunne lykkes. Eksemplet ovenfor viser at prosjektledelsen ser på medarbeiderne på skolenivå som kjerneinteressenter (Esnault, 2005, s. 59). De er medarbeidere som har en sentral rolle i iverksetting av et prosjekt. Koordinatorene og skoleledernes motivasjon i arbeidet med FOFY kan påvirkes av prosjektledelsens anerkjennelse og støtte.

5.4 Relasjonen til statlige føringer

5.4.1 Statens føringer som legitimerende

Grunnen for at skoleeier fikk syn for å forsøke å utarbeide en fleksibel opplæringsmodell i den videregående skole kan kobles til Stortingsmelding 30 (2003-2004), Stortingsmelding 16 (2006-2007), "Givo-rapporten" og Kunnskapsløftet (jfr. kap. 1.3.2). I så måte har disse dokumentene vært en pådriver og en fremmede faktor for prosjektet. Det kan virke som det gir et prosjekt tyngde og en form for legitimasjon dersom man kan referere til stortingsmeldinger og lignende som er i tråd med prosjektet. Dette kan også gi ekstra motivasjon til å delta i prosjektet. På en annen side kan man hevde at dette fratar legitimering av prosjekter som skolen ser behov for, men som ikke er så sterkt fokus på fra det offentlige. Det blir da et spørsmål hvilke behov man skal legge til grunn for hva som skal prioriteres av utviklingsprosjekter (jfr. kap. 1.2.1).

Offentlige dokumenter er med på å sette fokus på utvalgte emner. Økt oppmerksomhet rundt en problemstilling kan også føre til at lærere og skoleledere blir mer oppmerksomme på akkurat denne aktuelle tematikken. For eksempel kan man tenke seg at når det ble satt fokus på økt gjennomføring i videregående skole, blir man ekstra fokusert på hvordan dette fungerer på sin skole. Sosial persepsjon handler om at man ikke opplever verden uavhengig av sitt kulturelle og sosiale ståsted (Bø, 2005, s. 30). I denne sammenheng kan det tenkes at man opplever problemet som tydeligere når det er et problem det blir snakket mye om. Hvor stor reell virkning det har, er vanskelig å si. Men det er naturlig å tenke at det som er i fokus i media og samfunnsdebatter åpner øynene våre spesielt for enkelte tema.

5.4.2 Statens føringer som rammegivende

Prosjektets økonomiske framtid er nært knyttet til om prosjektet får midler fra "Fra ord til handling" eller ikke. Prosjektets ressurser i fremtiden vil altså i stor grad bli påvirket av direktoratets avgjørelser. Den ene skolelederen gav uttrykk for at det å søke om midler til FOFY var en ressurskrevende prosess. Samtidig som han forstod behovet for dokumentasjon, mente han det

måtte gå an å gjøre det litt enklere. Han forteller også at han ikke tror han hadde gått i gang med en slik søknadsprosess på egen hånd. Skolelederen opplever altså statens krav til søknadene fra den enkelte skole som for store. For dette prosjektet har imidlertid fylkeskommunens opplæringsavdeling tatt seg av det meste som angår søknadsprosessen. Det har vært en styrke at skolene ikke har måttet gjøre det på egen hånd.

Fafo²³ gjennomfører sammen med Karlstads universitet en evaluering av satsingen ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Den endelige rapporten skal være ferdig høsten 2009, men en foreløpig rapport kom ut i april 2008. Evalueringen har tre mål, der spesielt det andre målet er interessant i vår sammenheng:

- 1) Vurdere slutteffekter i et utvalg utviklingsprosjekter som inngår i programmets portefølje og vurdere disse opp mot målene i programmet.
- 2) Vise om og eventuelt hvordan et samarbeid mellom skoleeier, skoler og kompetansemiljøer fungerer som et hensiktsmessig virkemiddel for å realiseres målene i programmet.
- 3) Vurdere sekretariatets rolle som veileder i søknadsprosessen (Blossing m.fl., 2007, s. 9).

Hvordan samarbeidet med skoleeier har påvirket koordinatorene og skoleleierens opplevelse av arbeidet med FOFY blir drøftet i et eget kapittel (jfr. kap. 4.4). Vi vil derfor i denne sammenheng bare si noe om samarbeidet med kompetansemiljøer. Skoleeier tok i forbindelse med gjennomføring av ståstedsanalysene kontakt med en høgskole som har pedagogisk fagkompetanse, for å få hjelp til gjennomføring og analyse av denne undersøkelsen. Høgskolen gav veiledning i gjennomføring av ståstedsanalysen og søknaden som ble skrevet. I tillegg skal en person fra høgskolen rundt til den enkelte skole og legge fram resultatene av ståstedsanalysen. En av skolelederne uttrykker et håp om at dette kan styrke utviklingskompetansen på skolen. Han håper det kan gjøre at flere vil være med og drive utviklingsprosjekter, og tror det lettere kan skje når det kommer noen utenfra og snakker om emnet.

Her ser vi altså at prosjektutlysningens krav til at skole og skoleeier skal samarbeide med kompetansemiljø, gir optimisme hos skoleleder. Han har et håp om kompetanseheving ikke bare hos de som er direkte involvert i prosjektet, men også blant andre ansatte på skolen. Kanskje kan en slik kontakt ha positiv påvirkning på skolekulturen, og gjøre en skole mer inspirert til å drive utviklingsarbeid generelt. Skolelederen sikter her ikke spesielt til FOFY, men mer generelt til utviklingsarbeidet på skolen.

²³ Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning

Det er her grunn til å stille spørsmålstegn ved hvordan kompetansemiljøet brukes. Er kompetansemiljøet først og fremst trukket inn for å oppfylle prosjektutlysningens krav? Eller ønsker man et samarbeid som skal føre til utvikling av skolens utviklingskompetanse?

Begge deler kan synes å være riktig i dette tilfellet. Vi har imidlertid ikke nok data til å konkludere angående hvordan kompetansemiljøet har blitt brukt i prosjektet. Grunnen til at vi stiller spørsmålstegn, er et helhetsinntrykk basert på de observasjoner og intervjuer vi har foretatt. Vårt inntrykk er at kompetansemiljøets viktigste anliggende har vært å gi hjelp til å skrive søknaden om prosjektmidler fra direktoratet. De har ikke i så stor grad deltatt for å gi råd om selve prosjektet. Det er ikke det sagt at dette er negativt. Verken skolelederne eller koordinatorene uttrykker at dette har vært noe savn. Kanskje kan det også ha noe å si at det allerede er dyktige medarbeidere knyttet til prosjektet gjennom fylkeskommunen, referansepersoner og styringsgruppe, samt skolelederne og koordinatorene og andre som jobber på den enkelte skole.

Men spørsmålet blir da om prosjektet oppfyller de krav som "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" stiller til prosjektene de støtter. Og dersom de ikke gjør det, er det likevel økonomisk grunnlag for å fortsette prosjektet? Vi kan her trekke inn det Esnault (2005) skriver om interessenter i forbindelse med prosjekter. Staten er en interessent fordi de har interesse for at skolen utvikles, samtidig som de sitter på ressurser som har betydning for prosjektet. Dersom det er avgjørende for prosjektet å få midler fra direktoratet, kan det tenkes at prosjektet i større grad burde vært tilpasset disse kravene fra starten av. Nå er det imidlertid ikke sikkert at dette var mulig, og heller ikke hensiktsmessig.

Fafo skal også vurdere sekretariatets rolle som veileder i søknadsprosessen (Blossing m.fl., 2007). Sekretariatet vil her si ansatte i utdanningsdirektoratet som jobber med "Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Den ene skolelederen forteller at han sammen med prosjektleder reiste til Oslo for å delta på informasjonsmøte angående prosjektutlysningen. Skolelederen forteller at det var en god opplevelse, der de følte de fikk svar på spørsmålene de stilte. Det var imidlertid ikke alt som var like klarlagt heller fra direktoratets side. Skolelederen påpeker at direktoratet hadde et godt system for å følge opp henvendelser også i etterkant av samlingen. Det gode systemet gjorde at direktoratet gav rask tilbakemelding, noe skolelederen tydelig satte pris på. Både informasjonssamlingen arrangert av direktoratet og rask tilbakemelding når skoleledere og skoleeier har spørsmål angående for eksempel søknad om midler, gir rom for medinnflytelse både oppover og nedover i systemet. Direktoratet kan på denne måten gi konkrete råd angående enkeltprosjekter som FOFY. I tillegg kan skoleledere og lærere som driver utviklingsprosjekter på skolenivå forklare direkte for direktoratet hva de opplever

som utfordringer i sitt arbeid. Det at skolelederen i dette tilfellet opplevde kontakten med direktoratet som positiv, betyr imidlertid ikke at det alltid er slik.

5.4.3 Statens føringer som hemmende og fremmende for arbeidet med FOFY

Den ene skolelederen forteller at han mener utviklingen i fag- og yrkesopplæringen har gått i feil retning de siste årene. Han sikter da til strukturelle og fagmessige endringer. Med Reform 94 ble antallet grunnkurs²⁴ redusert fra 113 til 13. Antallet videregående kurs²⁵ ble også redusert (Stortingsmelding 30, punkt 7.1). Skolelederen uttrykker bekymring for at elevene blir mindre og mindre spesialiserte, noe som fører til at de kan mindre av sitt fag når de kommer ut som lærlinger. Skolelederen ser derfor utviklingen som har vært som hemmende for elever i fag- og yrkesopplæringen. Det er likevel grunn til å tro at de negative erfaringene virker ekstra positivt på opplevelsen av FOFY fordi skolelederen gjennom dette prosjektet ser en utvikling tilbake til det han mener er riktig retning. I FOFY må elevene tidligere velge fagområde og spesialisering, siden de skal ut i bedrift allerede første semester. Dette mener skolelederen er en styrke.

Her ser vi at det er en motivasjonsfaktor for skolelederen at prosjektet FOFY samsvarer med det han selv finner meningsfylt. Dette ser vi også hos de andre skolelederne og koordinatorene. De har sett hvordan enkelte elever sliter med teorien og trenger en alternativ vei. Som nevnt innledningsvis setter flere stortingsmeldinger og GIVO-rapporten fokus på økt gjennomføring og fleksibel opplæring. Statlige føringer stemmer her overens med følte behov på den enkelte skole. Dette kan ha hatt positiv innvirkning på prosjektet FOFY.

5.5 Andre påvirkninger

5.5.1 Inspirasjon fra skoler i utlandet

Hvilke impulser man får fra omgivelsene kan påvirke et utviklingsprosjekt. Den ene skolelederen forteller at skolen har hatt kontakt med en skole i et land i Europa. Lærerne på den norske skolen har gjennom denne kontakten fått se en annen måte å drive fag- og yrkesopplæringen på. Skolelederen vi intervjuet mener kontakten med den andre skolen kan ha påvirket personalets holdning til FOFY i positiv retning.

²⁴ Nå "Videregående trinn 1"

²⁵ Nå "Videregående trinn 2 og 3"

Observasjon av skoler i utlandet kan være en form for benchmarking. Dette begrepet henspiller på det å observere andre for å bli bedre selv (jfr. kap. 2.5). Skoler i utlandet kan være veldig forskjellige fra det norske utdanningssystemet. Også norske skoler vil kunne fremtre som forskjellige alt etter beliggenhet, størrelse, skolekultur og så videre. Kanskje er det ikke relevant å snakke om benchmarking i den forstand at målet er å øke produksjonen og bli mer konkurransedyktig. Men hovedtanken i benchmarking er at man gjennom å observere andre skal få inspirasjon til utvikling i sin egen organisasjon. Dette kan ha vært tilfelle på den ene prosjektskolen som har hatt samarbeid med et annet europeisk land. Lærerne kan være ekstra positive til endringen, fordi de har sett at det er mulig å gjennomføre fag- og yrkesopplæringen på en annen måte som de opplever at fungerer.

I så måte har inspirasjonen vært en fremmede faktor for prosjektet. Det må også tenkes at samarbeidet med skolen i utlandet gir flere impulser som fremmer skolens utviklingsarbeid generelt. Kanskje kan til og med positive relasjoner til ansatte ved den andre skolen skape et ønske om å lykkes med utviklingsprosjektet på egen skole. Når man i samtaler viser interesse for andres arbeid, kan dette bety at man er oppriktig interessert i hva den andre driver med. Men det kan også være at man viser en ekstra interesse fordi man ønsker å styrke en sosial relasjon. Det kan igjen skape en forventning om at relasjonen skal utvikles. En viktig del av dette er at man ser praktiske konsekvenser av relasjonene i arbeidet på den enkelte skole. Det å gjennomføre et prosjekt som er i tråd med den andres forventninger, kan være en måte å bekrefte at man synes det de har gjort er en god idé. På den måten styrkes relasjonen.

Bø (2005) kaller dette for konformitet. Konformitet defineres som "dyptsittende og varige personlighetsendringer – i holdning, handling og væremåte i retning av fellesverdier – som skyldes påvirkning av andre, ofte i form av forventnings- og gruppepress" (Bø, 2005, s. 92-93). Man kan ha konformitet i forhold til en spesielt attraktiv gruppe som man ønsker å tilhøre. For å tilhøre gruppen er man frivillig lojal overfor de normer og verdier som gjelder for den gruppen. Det kan tenkes at man i skolesammenheng ønsker å tilhøre gruppen "utviklingsorienterte skoler". Gjennom å fortelle andre skoler at man driver et utviklingsprosjekt som FOFY, bekrefter man sin tilhørighet til denne gruppen. Det kan tenkes at skolen som hadde fått inspirasjon fra utlandet også ønsket et internasjonalt fellesskap. I videre samarbeid kan skolen i Norge fortelle om sine erfaringer med FOFY, og på den måten også være til inspirasjon for skoler i utlandet. Samtidig kan disse relasjonene skape en ekstra iver til å lykkes med prosjektet fordi det gir anerkjennelse i fellesskapet man er en del av.

Det er imidlertid en viss fare knyttet til at det går for mye prestisje i å gjennomføre et vellykket prosjekt. Det kan lett bli redusert til hvilke praktiske tiltak som er iverksatt uavhengig av kvalitet. En

skoleleder kan for eksempel få anerkjennelse for et prosjekt som utad formidles som innovativt og spennende, men som fra lærernes side oppleves som problematisk og lite hensiktsmessig. Dersom forventningene utenfra stiger, blir det også viktig å få prosjektet gjennomført selv om det i noen tilfeller kanskje burde vært avvirket eller endret. Bø (2005) bruker uttrykket "bordet fanger" for å beskrive hvordan det ofte er vanskelig å gå tilbake på en avgjørelse som er tatt (Bø, 2005, s. 195). "Bordet fanger" brukes i kort- og brettspill som et uttrykk for at når man har gjort et trekk, kan man ikke endre det. Når det er bestemt at skolen skal gjennomføre et prosjekt med gitte mål, og dette blir annonsert til skoleeier og andre, kan det føles som en svakhet dersom prosjektet blir kraftig endret eller avvirket. Alle prosjekt bør ikke fullføres, dersom de som jobber med prosjektet for eksempel opplever at det ikke fungerer.

I FOFY virker det som skoleledere og lærere på mange måter har lik opplevelse av prosjektet. Selv om prosjektet har en viss prestisje, ser det ikke ut som dette stenger for viktige debatter. Det virker heller ikke som om noen tar æren for en jobb andre gjør. Etter det vi har hørt og observert, er man i prosjektets arbeidsgruppe heller ivrige etter å skryte av hverandre²⁶. Når noe går bra, virker det heller som at gruppen som helhet er stolte av det de har fått til, framfor at enkeltpersoner tar æren. Dette kan nok også ha bidratt til at alle blir ekstra motivert til å stå på videre (jfr. kap. 5.5.4). Man kan spør seg om det er tilfeldig at mange skoler gjør som skolen vi har hatt kontakt med, nemlig å søke inspirasjon fra andre land. Har man ikke gode forbilder i Norge? Vi har ikke undersøkt hvorvidt skolen vi omtaler her også søker inspirasjon fra andre skoler i Norge. Vi skal derfor ikke hevde at dette er typisk for denne skolen. Men generelt er det en tendens til at det er lettere å betrakte andres suksess på avstand enn å se det når man står like i nærheten. Dette refererer til den såkalte fyrtårneffekten (jfr. kap. 2.5.1). Selv om det har blitt gjennomført lignende prosjekt som FOFY før, er prosjektet innovativt i form og innhold. Måten det gjennomføres på ved å inkludere flere skoler i en prosjektorganisasjon gir prosjektet dybde ved at modellen blir testet ut på forskjellige fagretninger og skoler med forskjellig beliggenhet i by og land. Innholdsmessig er modellen utarbeidet gjennom dette prosjektet, og vi kjenner ikke til at lignende modeller er utprøvd i samme målestokk før. Siden skolene er først ute med prosjektet, får fyrtårneffekten også konsekvenser for den videre utviklingen.

Når modellen eventuelt skal spres til andre skoler, blir det et spørsmål om andre vil være like motiverte som prosjektskolene i det nåværende prosjektet. Man kan spørre hvor mye av motivasjonen som ligger i det å være først ute. Det kan være at skoleeierne vil få større utfordringer med å motivere nye skoler til prosjektet. Samtidig må vi ikke glemme at det også kan være

²⁶ Dette blir drøftet videre i kap. 5.5.4 Positive ringvirkninger.

inspirerende for andre skoler å se på hva skolene i prosjektet har fått til. Kanskje er det også viktig å fokusere på hva som har vært utfordringer i prosjektet på de tre prøveskolene. Det kan motivere andre skoler til å "få til det de andre ikke klarte".

Det kan virke som vi fremstiller det hele som en konkurranse i å være den beste skolen. Men poenget er her å få fram at det er mange mekanismer som styrer utviklingsprosjekter. Psykologiske faktorer som det å oppleve mestring, få anerkjennelse og bli lagt merke til er behov alle mennesker har. Dette tar vi også med oss i arbeid med skoleutvikling. Det er likevel viktig å ikke redusere skolens utviklingsarbeid til å bli en konkurranse om å være best. Skolen bør nok i større grad oppmuntre hverandre til utvikling gjennom å lære av hverandre. Kanskje kan dette skje gjennom en mer helhetlig tenking om skolen som lærende organisasjon i et større perspektiv²⁷.

5.5.2 Samfunnsendringer

Samfunnsendringer påvirker skolens arbeid på mange måter. Skolen må hele tiden forandre seg slik at den er relevant i forhold til samfunnet. Hvilke fagområder som er aktuelle har gjennom tiden endret seg, og skolen har måttet endre deretter. Samtidig påvirker også skolen samfunnet gjennom den opplæringen og oppdragelsen som skjer i skolen. Samfunnsendringer har også påvirket FOFY. Det at flere og flere avslutter fag- og yrkesutdanningen før fullført fagbrev, er et tegn på at noe må endres. Samfunnet som helhet er tjent med at så mange som mulig får seg en utdanning.

Den ene skolelederen trekker også fram et annet element i samfunnsutviklingen som har påvirket FOFY. Han forteller at det har vært færre søkere til den aktuelle fagretningen han jobber med. Det vil si at ved å bli med i FOFY fikk skolen beholde lærere som de ellers kanskje ikke hadde hatt jobb til videre. Koordinatoren på denne skolen fortalte også at han trodde han ikke hadde fått jobb videre dersom han ikke hadde sagt ja til koordinatorstillingen. Selv om ikke dette alene var grunnen til at skolen ble med i prosjektet, kan det ha hatt innvirkning. Det kan også ha gitt koordinatoren på denne skolen et annet utgangspunkt enn de andre. Han tok ikke stillingen bare fordi den virket interessant, men også fordi han ikke hadde så mange andre valg (jfr. kap. 4.2.2). Det kan tenkes at denne koordinatoren i større grad enn de andre koordinatorene kjenner en instrumentell lojalitet til prosjektorganisasjonen. Det virker imidlertid som denne koordinatoren også har affektiv lojalitet fordi han viser en sterk interesse for prosjektet.

²⁷ Skolen som organisasjon innen kommunen, fylket eller på landsbasis.

5.5.3 Positive ringvirkninger

Vi har drøftet hvordan ulike deler av systemet påvirker hverandre og påvirker skoleledernes og koordinatorenes arbeid med FOFY. Noe som går igjen under mange av emnene, er at skolelederne og koordinatorene har mange positive opplevelser knyttet til prosjektet. En del elever har gitt positiv tilbakemelding, bedriftene har etter hvert blitt veldig positive, og samarbeidet med fylkeskommunen har vært godt. De uttrykker at de har tro på selve prosjektmodellen, og det virker også som skolelederne og koordinatorene samarbeider godt innad på sin skole.

Vi har tidligere nevnt at vi ikke oppfatter verden uavhengig av konteksten vi er en del av²⁸. Det kalles sosial persepsjon. Mange positive opplevelser tilknyttet prosjektet kan gjøre at man i fortsettelsen oppfatter prosjektet enda mer positivt, selv i motgang. Det vil si at man takler motgang lettere fordi det er så mange positive opplevelser knyttet til prosjektet som helhet. En skolekultur som har en positiv holdning til utviklingsarbeid kan støtte opp om en slik opplevelse (jfr. kap. 2.1.1). Men i dette prosjektet kan man også snakke om en prosjektkultur, eller teamklima som Esnault (2005) kaller det (2005, s. 94). Vi tror at det positive teamklimaet skolelederne og koordinatorene forteller om, kan være en av grunnene til at prosjektet har gått så bra.

Det er vanskelig å si akkurat hva som har skapt det gode prosjektklimaet. Flere faktorer kan ha hatt innvirkning. Det kan være strategiske grep gjort fra prosjektledelsens side. Det at de har lagt til rette for medvirkning, og tatt koordinatorene og skoleledernes erfaringer på alvor, kan ha gitt en gjensidig respekt som er et av elementene Esnault (2005) trekker fram som viktig for et godt teamklima.

Prosjektledelsen valgte også hvem de i utgangspunktet skulle invitere til å være med på prøveprosjektet. De kan her ha valgt skoler og skoleledere de visste de kunne få et godt samarbeid med. Det blir flere ganger i intervjuene trukket fram at arbeidet med prosjektet er personavhengig. Man trenger noen som er villige til å stå på for å få prosjektet gjennomført i tråd med de målene som er gitt. Det er mulig at prosjektledelsen kan ha sett disse egenskapene hos skolene de valgte ut. Det kan igjen virke ekstra motiverende for de skolene som ble med i prosjektet. Gjennom å bli utvalgt føler de seg sett og hørt. I så måte kan de positive ringvirkningene ha startet allerede her. Den ene skolelederen forteller jo også at det å bli spurt betyr at noen på opplæringskontoret har lagt merke til det arbeidet de driver på skolen. Han synes det i seg selv er veldig motiverende. Det positive utgangspunktet kan ha gjort at skolelederne har formidlet informasjon om prosjektet energisk og

²⁸ Jfr. kap. 5.4.1

positivt videre til koordinatorene, og på den måten sprer det seg videre en positiv glød i prosjektet som helhet.

Den ekstra motivasjonen det gir å være "spesielt utvalgt" vil man nok ikke få i like stor grad ved videre spredning av prosjektmodellen. Det må derfor vurderes hvordan man videre skal motivere andre skoler til å delta. De gode resultatene selve modellen gir, er selvfølgelig noe som har vært viktig for prosjektet hittil, og vil sannsynligvis også være en viktig faktor videre.

6 Avslutning

6.1 Konklusjon

Vi har i vår avhandling sett på ulike faktorer som påvirker et utviklingsprosjekt. Vi har drøftet våre funn opp mot relevant teori. Det er bred enighet om at FOFY er et vellykket utviklingsprosjekt så langt. Det er derfor spesielt interessant å prøve å si noe om hvorfor det har gått så bra. Vi vil understreke at det ikke er mulig å overføre dette direkte når modellen eventuelt skal iverksettes på andre skoler. Det er likevel faktorer man bør være oppmerksom på og ta opp til drøfting ved arbeid på andre skoler. Lista kan ikke sies å være fullstendig. Den er en sammenfatning av koordinatorenes og skoleledernes opplevelse av prosjektet. Som en sammenfatning av teori, datamateriale og drøfting, konkluderer vi med at noen faktorer har vært spesielt viktige for skolelederne og koordinatorene i planlegging og iverksetting av FOFY.

Fremmende faktorer

- **De involverte har sett nytteverdien i utviklingsprosjektet**

Det at personalet, bedrifter og elever så nytteverdien i denne modellen, har vært viktig for prosjektet. Det er utrolig hvor mye man får til dersom man vil. Når man ser betydningen av noe, får man drivkraft til å fortsette, også gjennom krevende perioder. Dette kan være en av de avgjørende faktorene for at prosjektet oppleves som vellykket.

- **De rette personene er involvert**

”Man må ha noen som brenner for det”, sa en av skolelederne da han fortalte om hvordan de gikk frem for å ansette koordinator. Alle skolelederne viser engasjement og interesse for prosjektet. De synes også at det er avgjørende at koordinator har de rette faglige og personlige egenskapene. Alle skolelederne gir uttrykk for at deres koordinatorene har disse kvalitetene. Skoleledernes engasjement, og den gode relasjonen mellom skoleleder og koordinator, har også vært positivt for arbeidet med prosjektet.

- **Nærheten til bedriftene**

Koordinatorene, skolelederne og prosjektledelsen fremhever bedriftenes sentrale rolle i fag- og yrkesopplæringen. Gjennom FOFY har skolene fått et nære samarbeid med bedriftene, noe koordinatorene og skolelederne opplever som verdifullt. Bedriftene har også gitt positiv tilbakemelding på dette.

- **God organisering**

Prosjektorganiseringen har fungert veldig godt for FOFY. Arbeidsgruppemøtene har gitt rom for medvirkning, de involverte blir sett og hørt. Koordinatorene og skolelederne viser stor tillit til prosjektledelsen. Prosjektet blir også tydelig gjennom en formell organisering. Det kan likevel tenkes at den sterke prosjektorganisasjonen er noe av grunnen til at prosjektet har lite engasjement blant resten av kollegiet på den enkelte skole. Det kan diskuteres i det videre arbeidet med FOFY.

- **Positiv glød**

Hele prosjektorganisasjonen er preget av en sterk vilje til å få gjennomført prosjektet på en god måte. Koordinatorene og skolelederne forteller om engasjement fra skoleeiers side. Arbeidsgruppemøtene er også preget av en lett stemning der skryt og latter sitter løst. Koordinatorene og skolelederne har hatt mange positive opplevelser i forbindelse med prosjektet. Dette kan igjen gjøre at de strekker seg lenger også når det oppstår utfordringer. Vi tror den positive gløden som er skapt i prosjektet, kan være avgjørende for at prosjektet har gått så bra så langt.

Hemmende faktorer

Selv om koordinatorene og skolelederne har opplevd arbeidet med FOFY som positivt, har det vært noen hemmende faktorer underveis. Særlig har koordinatorene opplevd utfordringer i forbindelse med prosjektet.

- **Lite samarbeid med andre ansatte**

Noen av koordinatorene føler seg alene i arbeidet. Dette bør man ta hensyn til når modellen eventuelt skal spres videre til andre skoler. Kanskje bør forholdet mellom FOFY-modellen og 2+2-modellen formaliseres mer.

- **Utfordringer i forhold til å skaffe læreplasser**

Noen av koordinatorene har hatt mye arbeid med å skaffe nok læreplasser til elevene. I fremtiden bør det vurderes hvilke fagretninger som er egnet for en modell som FOFY. Det kan tenkes at det i noen yrker er vanskelig å ta i mot sekstenåringer uten yrkesopplæring. Når det gjelder bedriftene bør man også tenke igjennom om det er gitt tilstrekkelig informasjon til bedrifter og opplæringskontorene innen de ulike bransjene.

Oppsummering

Oppsummerende kan vi si at de positive erfaringene på mange måter veier opp for de negative i dette prosjektet. Det virker som skolelederne og koordinatorene har lyst til å fortsette med prosjektet. De har også tro på at det er en god modell for fremtiden.

6.2 Et komplekst system

Senges modell (figur 5.2) for skolen som system viste hvordan mange ulike faktorer påvirker skolen. I vår studie av FOFY har vi sett hvordan faktorer fra ulike nivåer i skolesystemet og samfunnet for øvrig kan påvirke arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Vi kan lære noe av å se på hva våre informanter opplever som hemmende og fremmende i arbeidet med dette prosjektet. Likevel er det viktig å huske på at et hvert prosjekt er avhengig av sin kontekst, og at man derfor kan møte helt andre utfordringer i andre prosjekter. I arbeidet med utviklingsprosjekter i skolen tror vi det er viktigere å være klar over det komplekse systemet skolen er en del av, enn å vite alt om hvilke ting som bør gjøres *sånn* eller *slik*.

6.3 Videre forskning

Vi har i arbeidet med denne oppgaven kommet over flere aspekter ved FOFY som det kunne vært interessant å følge opp videre. Det kunne for eksempel være interessant å undersøke prosjektet ut i fra et elevperspektiv. Alt utviklingsarbeid i skolen blir jo i bunn og grunn satt i verk med for å gjøre skolen bedre for elevene. Elevene er også de mest sentrale aktørene i prosjektet FOFY. Skoleeiers hovedmål med modellen er å hindre frafall i fag- og yrkesopplæringen i sin region. Om dette lykkes vil det på det nåværende tidspunkt være for tidlig å si noe om. Det kunne vært interessant å undersøke dette videre når første kull fullfører opplæringen med modellen. Det hadde også vært spennende og undersøkt disse elevenes læringsutbytte.

Prosjektet er fremdeles i en startfase. Det er flere problemstillinger når det gjelder den praktiske organiseringen som man i denne prosjektfasen ikke har svar på. Prosjektet fungerer på mange måter som et nybrottsarbeid hvor man lærer av de erfaringene som blir gjort underveis i prosessen. Det vil derfor også være interessant å se på prosjektet etter en tid. Har opplevelsene til de involverte endret seg? Hva skjer når skoleeier trekker seg ut fra organisering av prosjektet og gir skolene hovedansvaret? Er det noen yrkesretninger denne fleksible modellen passer bedre for enn andre? Det har fra starten av vært skoleeiers intensjon at modellen skal kunne bli en permanent ordning og dermed også spres til andre skoler. Hvordan FOFY blir mottatt på andre skoler, kunne dermed også være gjenstand for videre forskning.

Fafos evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" skal være ferdig høsten 2009. Det kunne være interessant å sammenligne FOFY med prosjektene som blir vurdert i denne evalueringen. Særlig interessant er det å se på om prosjektene som har fått støtte gjennom programmet, virkelig oppfyller de kravene direktoratet stiller, nemlig at hele skolen som organisasjon skal forbedres. I vår studie har

vi vært innom skolekultur som er et tema som omfatter skolen som organisasjon. Vi tror dette er en faktor som påvirker utviklingsprosjekter i skolen. Kanskje har psykologiske faktorer mer påvirkning enn vi aner?

Etterord

En dag vi begge satt og skrev ord for ord i sakte tempo kom vi over diktet "Når alt kjem til stykket" av Olav H. Hauge. Diktet ble så riktig for oss akkurat der og da. Skolens hverdag er preget av mange viktige gjøremål. Utviklingsarbeid er et av dem. Likevel må vi aldri glemme de grunnleggende verdiene som ligger til grunn for alt pedagogisk arbeid. Diktet sier noe om det grunnleggende, og vi vil la det være en ettertanke for vår avhandling.

Når det kjem til stykket

År ut og år inn har du site bøygd yver bøkene,
du har samla deg meir kunnskap
enn du treng til ni liv.
Når det kjem til stykket, er det
so lite som skal til, og det vesle
har hjarta alltid visst.

Olav H. Hauge

Litteratur

- Aasen, P., Foros, P. B. og Kjøl, P.(red.)(2004). *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag [Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004].
- Allen, N. J. og Meyer, J. P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1, s. 61-89.
- Aulebo, T. og Svendsen, K. H. (1995). *Skolen i praksis: Et hjelpemiddel for lærere og skoleledere i grunnskolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Blossing, U., Hagen, A., Hertzberg, D. og Söderström, Å. (2007). *Evaluering av "Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*. Fafo-rapport [Delrapport 1].
- Busch, T. og Vanebo, J. O. (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: Om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, H. (2000). Rom for endring? I: U. Stålsett, *Ledelse av skoleutvikling* (s. 28-46). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of quality research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Drazin, D., Glynn, M. A., og Kazanijian, R. K. (2004). Central Dynamics of structural change. I M. S. Poole og A. H. Van de Ven (red.), *Handbook of Organizational Change and Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. I: E.W. Eisner og A. Peshkin (red.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 175–200). New York: Teachers College Press.
- Eide, H. og Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Esnault, M. (2005). *Prosjektoppstart: Du har ikke tid til å ha det travelt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.

- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademiske Forlag.
- Fuglsang, L. og Olsen, P. B. (red.)(2004). Introduktion. I: L. Fuglsang og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tvers av fagkulturer og paradigme* (s. 7-30). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership* 59 (8), mai 2002, s. 16-20.
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. I: M. Fullan og A. Hargreaves (red.), *Teacher development and educational change* (s. 1-9). London: The Falmer Press.
- Gausdal, B. (2002). Læring i organisasjoner. I O. Nordhaug (red.), *Strategisk personalledelse* (s. 126-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillham, B. (2005). *Research interviewing: The range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- Grimmett, P.P og Crehan, P. E. (1992). The nature of collegiality in teacher development. I: M. Fullan og A. Hargreaves (red.), *Teacher development and educational change* (s. 56-85). London/Bristol PA: The Falmer Press.
- Grønmo, S. (1996) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagesæther, A. (2000). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I: Ø. Lægdene (red.), *Skolekultur i fokus* (s.66-90). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haukedal, W. (2001). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hernes, T. og Koefoed, A. L. (red.)(2007). *Innovasjonsprosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hildebrandt, S. (2002). Forandringsledelse. I: O. Nordhaug, *Strategisk personalledelse: Utvalgte emner* (s. 232-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopkins, D. (2001) *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.

- Huberman, A. M. og Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutikk. I: L. Fuglsang og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tvers av fagkulturer og paradigmer* (s. 309-348). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Inst.S.nr.29 (2007-2008). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om representantforslag fra stortingsrepresentantene I. M. Eriksen Søreide, G. Gundersen, K. L. Holmberg, A. O. Dahl og E. Aspaker om konkrete tiltak for styrket skoleledelse. Hentet fra <http://www.stortinget.no/inns/2007/200708-029-002.html> 29.1.08.
- Jessen, S. A. (2005). *Prosjektledelse trinn for trinn: En håndbok for ledelse av små og mellomstore prosjekter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2001). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. (1995) *Reliabilitet som pedagogisk problem*. Rapport nr. 9. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kotter, J. P. (1998). *I spidsen for forandringer*. København: Peter Asschenfeldts nye forlag.
- Kunnskapsløftet (2006). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Louis, K. S. (2006). *Organizing for school change*. New York: Routledge.
- Lov 1998-07-17 nr. 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven).
- Lunde, V. (2002). *Hva er kjernekompetanse? I: O. Nordhaug (red.), Stratetgisk personalledelse* (s. 126-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morrish, I. (1976). *Aspects of educational change*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: Posisjonering, forhandling, tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Punch, M. (1994) *Politics and etics in qualitative research*. I: N. K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of quality research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

- Rendtorff, J. D. (2004). Fænomenologien og dens betydning. I: L. Fuglsang og P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer* (s. 277-308). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rynning, H. (2002) Etikk og lojalitet i organisasjonar. I O. Nordhaug (red.), *Strategisk personalledelse* (s. 232-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandstad, S. og Wanberg, R. (1985). *Utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket/Gyldendal Norsk Forlag.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Random House Business Books.
- Solstad, K. J. (1991). Kan vi forske oss til bedre skolar? Om forskninga si rolle i skoleutviklinga. I: L. Monsen og T. Tiller (red.), *"Effektive skoler": Skoleutvikling eller mer byråkrati?* (s. 115-134). Oslo: Ad Notam forlag.
- Stortingsmelding 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Thomas, K. W. (2000). *Intrinsic motivation at work: Building energy and commitment*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Wadel, C. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Westhagen, H. (2002). *Prosjektarbeid: Utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waage, J. F. (1985). *Arbeidspsykologi*. Oslo: Bankakademiet/Cappelen.

Informasjonssider på internett:

www.vilbli.no (Informasjonsside for søkere til videregående opplæring)

www.udir.no/fraordtilhandlinge (Utenriksdirektoratets nettside med informasjon om skoleutviklingsprosjektet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling").

Vedlegg

VEDLEGG 1: Prosjektplan

Skisse – forprosjekt ny modell (modell 4 i prosjektplanen) – fordeling av tid i skule og bedrift må sjåast på i detalj.

Fordeling av tid	Status og ansvar	Dokumentasjon	Tilskot til skule/bedrift Løn til elev/lærling	+ for skulen	+ for bedrifta
År 1 startar ca 20/8	Elevstatus – skulen har hovedansvaret. Første 6 veker (ca.) – opplæring i skulen. Koordinator skaffar lærebedrift og set opp plan for ungdommen sine 4 år i opplæring i samarb. med bedrifta. Koordinator følger opp eleven og er medspelar for bedrifta	Skrive avtale elev/føresette - skule Skrive avtale skule – bedrift. Skrive intensjonsavtale elev – bedrift som gjeld fram til lærekontrakten? Koordinator har ansvar for dokumentasjon av opplæringa.	Skulen mottar vanleg godtgjersle pr elev. 1. halvår: Ikkje løn/støtte 2. halvår: Eleven får t.d.195 kr/dag i individuell støtte frå NAV for arbeidet, + reiseutg. ?	Lønsmidlar til 50% koordinator-stilling Lågare elevtal i klassa Midlar til reise og tlf. etter statens satsar	Bistand frå skulen dersom opplæringa ikkje fungerer
År 2 startar ca 20/8	Evt. sommarjobb, tilsett i bedrift Elevstatus – skulen har hovedansvaret Koordinator følger opp eleven og er medspelar for bedrifta	Dersom praksisen er etter læreplanen kan denne evt. godskrivas læretida Koordinator har ansvar for dokumentasjon av opplæringa	Løn som sommarhjelp Skulen mottar vanleg godtgjersle pr elev. Eleven får t.d.195 kr/dag i individuell støtte frå NAV for arbeidet + reiseutg. ?	Lønsmidlar til 50% koordinator-stilling Lågare elevtal i klassa Midlar til reise og tlf. etter statens satsar	Bistand frå skulen dersom opplæringa ikkje fungerer
År 3 startar ca 20/6	Lærlingsstatus – bedrifta har hovedansvaret Koordinator er medspelar	Skrive lærekontrakt frå juni/juli år 3. Bedrifta har ansvar for dokumentasjon av opplæringa i bedrifta, koordinator har ansvar for dokumentasjon av opplæringa i skulen.	Lærebedrifta får utbetalt tilskot som for 2+2 modellen Bedrifta lønнар lærlingen, ordinar lærlingløn	Lønsmidlar til 50% koordinator-stilling Lågare elevtal i klassa Midlar til reise og tlf. etter statens satsar	
År 4 startar ca 20/6	Lærlingsstatus – bedrifta har hovedansvaret Koordinator er medspelar	Bedrifta har ansvar for dokumentasjon av opplæringa i bedrifta, koordinator har ansvar for dokumentasjon av opplæringa i skulen.	Lærebedrifta får utbetalt tilskot som for 2+2 modellen. Bedrifta lønнар lærlingen, ordinar lærlingløn		
	Fag-/sveineprøve Evt. 2 gongs fag-/sveineprøve Evt. forlenging av læretid med inntil 1 år	Krav ved oppmelding til fag-/sveineprøve: Kompetansebevis frå skulen for gjennomført og bestått Vg1 og Vg2 etter 4 års opplæring. Lærebedrifta stadfester fullført læretid og at opplæringa har skjedd etter gjeldande læreplanar.			

Tid i skule

Tid i bedrift

Tid i bedrift med bistand frå skulen (tilpassa opplæring)

Skule eller individuelt tilpassa tid i bedrift med bistand frå skulen

Marit Katrine Edvardsen
Erleveien 30E
5097 Bergen
marit.katrine.edvardsen@gmail.com

Silje Hegelstad
Fløyenbakken 35
5009 Bergen
silje.hegelstad.undheim@gmail.com

Til skoleledere og koordinatorene ved skoler som deltar i prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa"

Takk for sist! På møtet i desember gav vi litt informasjon om hvem vi er og hva vi driver med. Vi har siden den gang arbeidet videre med vårt forskningsprosjekt, og vil i dette brevet si litt mer om det. Vi vil også invitere deg til å delta i prosjektet vårt.

Vi er to studenter, Silje Hegelstad og Marit Katrine Edvardsen, som studerer pedagogikk ved Norsk Lærerakademi Bachelor og Masterstudier (NLA BM). Vi jobber dette semesteret med en masteroppgave om innovasjonsarbeid i skolen. Vår veileder er høgskolelektor Arne Bygstad.

Vi ble kjent med prosjektet "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæringa" etter at (...) ved Hordaland fylkeskommune tok kontakt med NLA BM og åpnet for at masterstudenter kunne bruke prosjektet i masterarbeidet. Vi synes dette virket interessant og takket ja til tilbudet. Det imidlertid viktig å understreke at vi ikke forsker på oppdrag fra (...) fylkeskommune. Vi står fritt, men i likhet med dere vil fylkeskommunen få er eksemplarer av den endelige avhandlingen.

Vi er interessert i innovasjonsarbeidet dere driver med prosjektet deres. Vi ønsker å undersøke hvordan du har opplevd innføringen av prosjektet. Vi tenker da på dine erfaringer fra du først hørte om prosjektet, hvordan du har fått påvirke prosessen underveis, hvordan det har vært å få prosjektet i gang på din skole og lignende. Vi ønsker også dine tips til hva du mener er viktig for andre som eventuelt skal bruke modellen fra prosjektet på sin skole. I undersøkelsen vil vi bruke intervju som metode. Intervjuet vil vare ca. en time og vil bli gjennomført av Marit Katrine (skoleledere) og Silje (koordinatorene).

Vi kommer til å anonymisere all informasjon vi får på intervjuene, og avhandlingen blir dermed også publisert anonymt. Vi har også taushetsplikt i forhold til det du formidler. Vi kan imidlertid ikke garantere at det kan være mulig å spore skolene via andre kilder, for eksempel internett. Lydbånd vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Vi skal avslutte arbeidet i 1.5.08, så data skal være anonymisert og slettet i god tid før dette. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste - NSD AS. Om du finner ut at du vil trekke deg fra intervjuet etter at du har sagt ja til å være med, kan du når som helst gjøre det uten å grunngi hvorfor.

Vi håper du kan delta i undersøkelsen, og ber deg skrive under på vedlagt samtykke-erklæring. Den kan leveres i forkant av intervjuet, eller sendes per post til adressen under:

Skoleledere:

Marit Katrine Edvardsen

Erleveien 30e
5097 Bergen

Koordinatorer:
Silje Hegelstad
Fløenbakken 35
5009 Bergen

Vi håper å kunne gjennomføre intervjuet og samtalen i forkant i slutten av februar, men vi tar kontakt for å avtale eksakt tidspunkt. Om du har spørsmål, eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt med en av oss.

Bergen, dato

Med vennlig hilsen

Silje Hegelstad Undheim

Marit Katrine Edvardsen

Vedlegg : Samtykke-erklæring

Samtykke-erklæring

Deltakelse i intervju i forbindelse med mastergradsoppgave.

På bakgrunn av den informasjonen jeg har fått skriftlig om prosjektet Innovasjonsarbeid i skolen, ønsker jeg å delta i intervjuet.

Jeg er kjent med at intervjuene er ledd i et mastergradsarbeid i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi Bachelor- og Masterstudier, i Bergen.

Jeg er informert om at jeg til enhver tid har rett til å trekke meg uten å måtte oppgi grunn.

Jeg gir tillatelse til at Marit Katrine Edvardsen og Silje Hegelstad kan ta opp intervjuene på bånd/minidisk.

Jeg vet at det ikke vil bli gitt økonomisk godtgjørelse.

Jeg vet at den informasjonen jeg gir vil bli anonymisert både i forhold til oppbevaring og fremstilling i oppgaven.

Dato

Signatur

Samtykke-erklæringen kan du levere direkte til oss på samtale i forkant av intervjudagen, eller sende pr post til:

Marit Katrine Edvardsen
Erleveien 30E
5097 Bergen
marit.katrine.edvardsen@gmail.com

Silje Hegelstad
Fløenbakken 35
5009 Bergen
silje.hegelstad.undheim@gmail.com

VEDLEGG 4: Intervjuguide, skoleledere

Tema	Spørsmål
<p>Planlegging og iverksetting</p> <p>Fylkeskommunens tiltak mot skolene</p>	<p>Fortell om når du først hørte om prosjektet.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Når? -Hvem tok kontakt? (Fylkeskommunen, hvem i fylkeskommunen?) -Hvordan? Per telefon? Mail? Brev? Møte? -Hva slags informasjon fikk du? -Hva var din første reaksjon? -Hvor mye var fastlagt før dere ble med i prosjektet? <p>Hvordan foregikk prosessen der skolen skulle ta stilling til om dere skulle være med eller ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enkel eller vanskelig avgjørelse? -Enighet eller delte meninger? -Hvor mange var med på å ta avgjørelsen? <p>Hvordan opplevde du denne prosessen?</p>
<p>Planlegging og iverksetting</p> <p>Tiltak internt på skolen</p>	<p>Etter at dere hadde tatt avgjørelsen om å bli med i prosjektet – fortell om hvordan prosessen gikk videre på skolen.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvilke tiltak ble iverksatt på skolen? -Hvordan ble prosjektet organisert på skolen fra starten av? -Hvordan foregikk prosessen med å ansette koordinator? -Hva ligger i koordinatorrollen? -Hvor mange på skolen er involvert i prosjektet? -Hvordan rekrutterte dere elever til prosjektklassen? -Hvordan reagerte bedriftene på den nye ordningen?
<p>Rolle</p>	<p>Du er i en stilling der du har lederansvar på din skole (avdeling). Hva har vært din rolle i dette konkrete prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvordan har du opplevd dette? <p>Har deltakelsen i prosjektet påvirket dine andre arbeidsoppgaver?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvis ja: Hvordan? <p>Prosjektet er startet på initiativ fra fylkeskommunen. Hvordan har samarbeidet med fylkeskommunen vært?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Har du hatt medbestemmelse i planleggingen av prosjektet? -Hvis nei: Hva synes du om det? -Hvis ja: På hvilken måte? Fortell.
<p>Kommunikasjons- og informasjonsutveksling</p>	<p>Hvor mange på skolen er involvert i prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvem er disse? • Hvordan har dere arbeidet sammen? <ul style="list-style-type: none"> • Har dere hatt faste møter? • Løs prat i gangen? • Hva har dere snakket om? Diskutert? • Preget av enighet? Uenighet? <p>Hvem andre har du hatt kontakt med i forbindelse med prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilknyttet skolen (foreldre?, elever?, bedrifter?) • Andre som er tilknyttet prosjektet <ul style="list-style-type: none"> • Andre skoleledere, koordinatører • Prosjektledelse • Styringsgruppen • Referansepersoner

	<p>Hvordan har kontakten mellom dere foregått? -Per telefon? E-post? Møter?</p> <p>Du sier dere har hatt kontakt (per telefon/e-post/møter). Hva har dere snakket/skrevet mail om? -Planlegging? Informasjonsutveksling? Erfaringsutveksling?</p> <p>Kvalitet: Hvordan opplever du kvaliteten på kommunikasjonen? -Opplever du at dere forstår hverandre? -Opplever du å bli hørt?</p>
Barrierer	<p>Hvordan har det vært å sette i gang prosjektet praktisk på skolen? -Hva mener andre ansatte som ikke er direkte involvert om prosjektet? -Hva synes elevene som er i prosjektklassen om den nye modellen? -Hva synes andre elever om den nye modellen?</p> <p>Hvordan har det vært å sette i gang prosjektet praktisk i forhold til bedriftene? -Hva synes bedriftene om den nye modellen?</p> <p>Har din oppfatningen av prosjektet endret seg underveis? -Hvis ja, hvordan?</p>
Motivasjon (berører både forskningsspørsmål 3 og 5)	<p>Hva fant du interessant ved å være med på dette prosjektet? - Ressurser? Tilknytning til kompetansesenter? - Elevenes velferd og utvikling?</p> <p>Har din motivasjon endret seg fra du først ble involvert? -Hvis ja: Hvordan?</p>
Vurdering og dokumentasjon	<p>Hvordan har prosessen internt på skolen blitt dokumentert?</p> <p>Har dere hatt evalueringer underveis?</p> <p>Direktoratet stiller krav til dokumentasjon for å støtte prosjektet økonomisk. -Hvordan har dere løst dette? -Hvordan har du opplevd denne prosessen?</p>
Framtid	<p>Hvilke planer har dere for prosjektet framover?</p> <p>Hva motiverer deg til å fortsette med prosjektet på din skole? (om motivasjon, men synes det hører mer naturlig inn her)</p> <p>Hva tror du om prosjektets framtid?</p>
Oppsummering	<p>Hvis du skulle karakterisere hele prosjektet med å bruke noen få stikkord, hvilke ord ville du da bruke? -Hvorfor akkurat disse ordene?</p> <p>Hvilke råd vil du gi til andre som skal begynne å bruke modellen på sin skole?</p> <p>Er det noe mer du vil fortelle?</p>

Intervjuguide koordinator - "Fleksibel opplæring i fag- og yrkesopplæring"	
Tema	Intervjuspørsmål
Innledning	<p>Innledning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du vært lærer lenge? På denne skolen? - Er du med i noen gruppe i prosjektorganisasjonen? - Ledelsesperspektiv, opplevelse, koordinator
Faktiske tiltak	<p>Kan du kort fortelle om ditt første møte med prosjektet? (Rent praktisk og i tillegg hvordan du opplevde det)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når ble du først informert? <ul style="list-style-type: none"> - Hvem informerte deg? - Hva fortalte vedkommende? - Ha syns du om måten du ble informert på, og informasjonen du fikk? - Hva var det som gjorde at du sa ja til å bli koordinator?
Forarbeid /Planlegging og iverksetting	<p>Du ble altså koordinator for denne nye prosjektklassen som ble startet opp nå i høst. Kan du fortelle om din rolle i planlegging i forkant av skolestart?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du opplevd dette/denne rollen/de arbeidsoppgavene? - Hvordan opplevde du arbeidsmengden/tidsbruk? <ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at du har hatt medbestemmelse i forhold til planleggingen? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja: På hvilke måter? Fortell! ▪ Nei: Hvordan opplever du dette? Hvorfor tror du at det har blitt slik? • Kunne du ønske at noe var annerledes i planleggingsfasen? • Hvordan opplever du at andre som er involvert i prosjektet (skoleledelse) ser på din kompetanse? <p>Du har en rolle som både lærer og koordinator i din klasse i denne nye ordningen. Kan du fortelle om hvilke arbeidsoppgaver du har som koordinator?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du fått noe opplæring? - Finnes det noen skriftlig instruks som beskriver arbeidsoppgaver? - Har skoleledelsen hjulpet deg på noen måter? <p>Hvordan har det påvirket deg det at ikke alt var klarlagt fra starten av?</p> <p>Kan du fortelle om oppstarten i din klasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva har vært din rolle/din oppgave i oppstartsfasen? - Hvordan opplever du at det har gått så langt? Hva fungerer/funcionerer ikke? <p>Hvordan opplever du koordinatorrollen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I forhold til arbeidsmengde? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fordeling mellom undervisning og oppfølging av elev i bedrift
Rolle	
Medvirkning	

	<ul style="list-style-type: none"> • I forhold til det å ta beslutninger i forhold til saker som angår din jobb og din klasse? • I forhold til andre ting?
Motivasjon	<p>Hvorfor valgte du å si ja til å være koordinator for denne klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noen konkrete faktorer som har spilt inn på dette? <p>Hva motiverer deg i din arbeidshverdag?/Hva driver deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene? Kollegene? Fleksibiliteten? Miljøet? Lønn? Arbeidstid? - Hvorfor akkurat det? - Har motivasjonen endret seg underveis?
Samarbeid	<p>Har det vært noe kommunikasjon mellom deg og prosjektledelsen? Hvordan oppleves kommunikasjonen mellom deg og prosjektledelsen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilstrekkelig med informasjon? - Hva har dere snakket om? - Hvordan opplever du kvaliteten på kommunikasjonen? - Har kommunikasjonen vært til noe hjelp i forhold til din tilknytning til prosjektet? - Dersom manglende kommunikasjon: Hvordan skulle du ønske at kommunikasjonen mellom deg og prosjektledelsen var? <p>Hvordan oppleves kommunikasjonen mellom deg og skoleleder?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilstrekkelig med informasjon? - Hva har dere snakket om? - Hvordan opplever du kvaliteten på kommunikasjonen? - Har kommunikasjonen vært til noe hjelp i forhold til din tilknytning til prosjektet? - Dersom manglende kommunikasjon: Hvordan skulle du ønske at kommunikasjonen mellom deg og skoleleder var?
Innhold	<p>Har du hatt kontakt med andre grupper utenfor skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andre koordinatører/Foreldre/bedrifter/Fylkeskommunen (gruppene i prosjektorganisasjonen) - Hvordan har du opplevd denne kontakten?
Kvalitet/utbytte	<p>Har du hatt kontakt med koordinatorene på de to andre prosjektskolene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva har dere snakket om? - Hvis ja: Hvordan oppleves denne kontakten?
Samarbeid Erfaringsutveksling	<p>Hvordan opplever du samarbeidet med institusjonene/læreplassene i forbindelse med denne nye klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem tar kontakt med hvem? - Hva snakker dere om? - Hvilke tilbakemeldinger får du fra bedriftene angående den nye ordningen? - Hvordan påvirker samarbeidet din arbeidshverdag?

<p>Barrierer Motstand</p> <p>Utfordringer</p> <p>Problemer</p>	<p>Har du møtt på noen problemer i forbindelse med oppstarten av prosjektklassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du fått hjelp i møte med utfordringene? - Praktisk: Opplever du å ha fått tildelt nok ressurser/tid/kunnskap? - Har du hatt noen motforestillinger mot at denne organiseringen kunne fungere? - Opplever du at ledelsen verdsetter den innsatsen du gjør? På hvilke måter? - Hvordan opplever du at andre tenker om prosjektet? (Jeg tenker da på kolleger/elevne selv/andre elever) <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan påvirker dette deg?
<p>Dokumentasjon og vurdering (evaluering)</p>	<p>Har den fleksible modellen blitt evaluert på noen måte? Hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du deltatt i evalueringen/vurderingen? <ul style="list-style-type: none"> • Ja/Nei: Hvordan har du opplevd dette?
<p>Framtid</p>	<p>Denne nye fleksible modellen er nå et forsøksprosjekt som Fylkeskommunen har satt i gang. Hva tenker du om at modellen kan bli en permanent løsning på din skole?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du tenke deg å fortsette med å være koordinator for en slik klasse? - Hvilke råd vil du gi til andre som skal sette i gang med denne nye ordningen?
<p>Oppsummering og avslutning</p>	<p>Hvis du skulle karakterisere hele prosjektet med å bruke noen få stikkord, hvilke ord ville du da bruke?</p> <p>-Hvorfor akkurat disse ordene?</p> <p>Har din oppfatning av prosjektet endret seg underveis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dersom ja: Hva har gjort at du har endret oppfatning? <p>Er det noe mer du vil fortelle?</p>
<p>Takk!</p>	